DOCUMENT RESUME

ED 389 872 CE 070 348

AUTHOR Perker, Henriette; And Others
TITLE Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les experiences de travail. Rapport comparatif France/Royaume-Uni = Identification and Accreditation of Skills and Knowledge Acquired through Life and Work Experience. Comparative Report of Practice in France and the United Kingdom. First Edition.
INSTITUTION European Centre for the Development of Vocational Training, Berlin (Germany).
PUB DATE 94
NOTE 65p.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE French; English

EDRS PRICE MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adult Education; *College Credits; Comparative Analysis; *Educational Certificates; Educational Legislation; Educational Policy; *Experiential Learning; Foreign Countries; Higher Education; Job Skills; Lifelong Learning; Portfolios (Background Materials); *Prior Learning; *Student Certification; Vocational Education
IDENTIFIERS *France; *United Kingdom

ABSTRACT

In France and the United Kingdom (UK), procedures have been devised to allow the skills and knowledge acquired through life and work experience to be identified and accredited. In France, achievements from social and working life are identified in two ways: the personal and occupational competencies of workers are evaluated through a "bilan de competences" (competence audit) and experiential achievements can be accredited for the award of a diploma or credit toward a diploma. In the UK, these processes are referred to as the accreditation of prior learning (APL) or the accreditation of prior experiential learning (APEL). In France, the law determines the procedures for the audit. In the UK, the APL for vocational qualifications differs from the identification of achievement, since its purpose is to lead to the award of a vocational certificate or diploma. The legal basis for the accreditation in France is a law; no special legislation is necessary in the UK. In France, the composition of the dossier is specified by law. No fixed format for the portfolio is mandated in the UK. In France, the process is expected to be free; in the UK, candidate fees finance it. In both countries, the major partners in APL within higher education are the institutions of higher education. Again, the means by which accreditation is claimed is by preparation of a dossier in France (always) or a portfolio in the UK (usually). (A bibliography list 12 French and 13 English resources. A French language version of the report precedes the English version.) (YLB)

CEDEFOP panorama

ED 389 872

Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail

Rapport comparatif France/Royaume-Uni

Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience

Comparative report of practice in France and the United Kingdom

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

Minor changes have been made to improve reproduction quality.

Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

CE 070 348

BEST COPY AVAILABLE

Rapport comparatif

Comparative report

CEDEFOP

panorama

Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail

Rapport comparatif France/Royaume-Uni

Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience

Comparative report of practice in France and the United Kingdom

Henriette Perker
Françoise Leplâtre
Centre INFFO
Paris-La--Défense
France

Christine Ward
Guildford Educational Services Ltd
United Kingdom

1994

1re édition/1st edition, Berlin 1994

Edité par/Edited by:
CEDEFOP
Centre européen pour le développement de la formation professionnelle/
European Centre for the Development of Vocational Training
Maison Jean Monnet/Jean Monnet House,
Bundesallee 22, D-10717 Berlin
Tél./Tel.: 49-30+88 41 20
Télécopie/Fax: 49-30+88 41 22 22
Télex/Telex: 184 163 eucen d

Le Centre a été créé par le Règlement (CEE) No 337/75 du Conseil des Communautés européennes.

The Centre was established by Regulation (EEC) No 337/75 of the Council of the European Communities.

Rapport comparatif

Comparative report

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

Berlin: CEDEFOP - Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle, 1994

1re édition, Berlin 1994

Les textes paraissant dans cette publication peuvent être reproduits librement, en entier ou en partie, avec citation de leur origine.

Cataloguing data can be found at the end of this publication.

Berlin: CEDEFOP - European Centre for the Development
of Vocational Training, 1994

1st edition, Berlin 1994

Reproduction in whole or in part of the contents of this publication is authorized, provided that the source is acknowledged.

Printed in Germany

SOMMAIRE/CONTENTS

Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail - Rapport comparatif France/Royaume-Uni

PRÉFACE 1

1. HISTOIRE 3

2. OBJECTIFS 4

3. BILAN DE COMPETENCES ET IDENTIFICATION DES SAVOIRS ANTERIEURS 6
   - 3.1 Les utilisations du Bilan 7
   - 3.2 La réalisation du bilan 9
   - 3.3 Les portefeuilles de compétences ou portfolio 10
   - 3.4 En France, le bilan de compétences est un droit pour les salariés 10

4. VALIDATION DES ACQUIS ANTÉRIEURS POUR LA DÉLIVRANCE DES DIPLÔMES PROFESSIONNELS 13

5. LA VALIDATION DES ACQUIS ANTÉRIEURS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 21

ANNEXES 25
- BIBLIOGRAPHIE FRANÇAISE 26
- BIBLIOGRAPHIE ROYAUME-UNI 30

Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience - Comparative report of practice in France and the United Kingdom

PREFACE 37

1. HISTORY 40

2. OBJECTIVES 40

3. COMPETENCE AUDIT AND IDENTIFICATION OF PRIOR ACHIEVEMENTS 42
   - 3.1 Uses of the bilan 43
   - 3.2 The procedures for the bilan 44
   - 3.3 The portfolio of competences 44
   - 3.4 In France, workers have the right to a bilan 45

4. THE ACCREDITATION OF PRIOR LEARNING FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS 47

5. ACCREDITATION WITHIN HIGHER EDUCATION 52

ANNEXES 56
- BIBLIOGRAPHY - FRENCH 58
- BIBLIOGRAPHY - UNITED KINGDOM 61

Avec bien d'autres pays du Conseil de l'Europe et de l'OCDE, depuis le début des années 1980, la France et le Royaume-Uni se sont interrogés sur les besoins particuliers des adultes en formation. Le modèle traditionnel d'éducation qui ne concernait que les jeunes avant leur entrée sur le marché du travail a été fortement remis en cause.

Dans le même temps, on remettait en cause certaines méthodes classiques d'évaluation mal adaptées aux besoins des nouveaux publics en formation. Dès lors, ont été imaginées dans les deux pays des procédures permettant d'identifier des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail, et d'autre part, de les valider.

L'augmentation des qualifications requises, le passage de la structure du travail non qualifié vers un travail qualifié, l'augmentation de la mobilité professionnelle, les modifications de l'organisation du travail, sont autant de facteurs qui ont conduit à transformer les politiques d'éducation et de formation.

En 1993, le CEDEFOP a publié des travaux sur les systèmes et les procédures de certification des qualifications en vigueur dans l'Union européenne.

Dans le contexte de et suite à ces analyses nationales, il a commandé un rapport comparatif sur les initiatives de la France et du Royaume-Uni en matière d'identification et de validation des connaissances et des savoir-faire acquis dans la vie et les expériences de travail.

Certain qu'il est d'intérêt général, le CEDEFOP veut, par la présente publication dans la série "panorama", partager les résultats de cette comparaison avec les acteurs du monde de l'éducation et du travail, les partenaires sociaux notamment.

M. Pierret
Septembre 1994

Depuis le début des années 1980, la France et le Royaume-Uni se sont interrogés sur les besoins particuliers des adultes en formation. Le modèle traditionnel d'éducation qui ne concernait que les jeunes avant leur entrée sur le marché du travail a été fortement remis en cause.

L'augmentation des qualifications requises, le passage de la structure du travail non qualifié vers un travail qualifié, l'augmentation de la mobilité professionnelle, les modifications de l'organisation du travail, sont autant de facteurs qui ont conduit à transformer les politiques d'éducation et de formation.

Le modèle académique d'acquisition et de certification des connaissances n'est plus le seul. On reconnait désormais que des apprentissages peuvent être réalisés dans l'entreprise ou dans d'autres circonstances, et qu'il est possible de prendre en compte, outre les acquis de la scolarité initiale, les expériences et les acquis extraprofessionnels voire personnels.

Dans le même temps, on remet en cause certaines méthodes classiques d'évaluation mal adaptées aux besoins des nouveaux publics en formation. Dès lors, ont été imaginées dans les deux pays des procédures permettant d'identifier des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail, et d'autre part, de les valider.

En *France*, les connaissances acquises dans la vie sociale et la vie professionnelle sont identifiées de deux manières :

- les compétences personnelles et professionnelles des travailleurs sont évaluées à l'aide d'un "bilan de compétences". Celui-ci peut permettre de reconnaître des acquis autres que ceux transmis par le système éducatif.

- les acquis expérientiels peuvent être validés pour permettre l'obtention de diplômes ou de parties de diplômes. Cette démarche très nouvelle est encore expérimentale et ne prend en compte que les savoirs professionnels. Elle permet à des salariés expérimentés de faire valoir leurs apprentissages non académiques en vue d'obtenir des dispenses pour une partie des épreuves d'examens.

Au *Royaume-Uni*, on procède à la validation des acquis antérieurs (APL, *Assessment and accreditation of prior learning*) ou des acquis expérientiels (APEL, *Assessment of prior experiential learning*).

Le principe fondamental de l'APEL est qu'un apprentissage peut avoir une valeur et être validé quels que soient le temps, l'endroit ou le contexte dans lequel il a été acquis. Tout apprentissage est susceptible d'être validé.

Ces procédures ont été utilisées au Royaume Uni dans trois situations :

- pour permettre à des étudiants d'entrer à l'université sans avoir le diplôme requis. Dans certains cas, ils peuvent être dispensés de cours,

- pour aider les chômeurs à identifier leurs compétences en vue soit de poursuivre une formation, soit de trouver un emploi,

- pour valider des compétences professionnelles et obtenir un diplôme ou une partie de diplôme, notamment dans le cadre des NVQ's (*National Vocational qualifications*, qualifications professionnelles nationales).

1 - HISTOIRE

Le faible niveau de qualification de la population active salariée et des demandeurs d'emploi préoccupait les pouvoirs publics.

En *France*, lors de la préparation du IXe plan (1984-1988), le rapport Guillaume avait exploré le thème de la qualification : "la formation et la qualification des hommes sont les conditions primordiales de succès de la modernisation" mais la "non reconnaissance des acquis de la formation et l'absence de transférabilité des savoirs à l'extérieur de l'entreprise constituent un des obstacles majeurs".

Par ailleurs, on prenait conscience d'un déficit important de qualification des Français. En effet, 40 % de la population des plus de 15 ans ne déclaraient aucun diplôme dans le cadre du recensement de 1982. Par ailleurs, l'enquête emploi de l'INSEE[1], de mars 1985 constatait que plus de 40 % des actifs étaient d'un niveau inférieur au niveau V français (niveau II européen).

Au *Royaume-Uni*, des échanges avec les USA, au début des années 80, notamment avec le *Council for experiential learning* permettent à l'Institut d'études politiques (*Policy Studies Institute*) de mener des projets innovants. Le "*learning for experience trust* " est créé en 1987 pour encourager le développement d'initiatives. Un manuel d'évaluation des savoirs antérieurs est publié cette même année.

Le constat est semblable à celui de la France. Une enquête sur l'emploi, réalisée en 1984, montrait que 40 % de la main-d'oeuvre n'avait aucune qualification, et que 10 % avaient une qualification inférieure au niveau II européen.

En matière d'identification des savoirs expérientiels, la France et le Royaume Uni se sont référées aux pratiques de l'Amérique du Nord.

Dans les deux pays, les pratiques d'identification et de validation des savoirs se sont développées en faveur de plusieurs publics :

- non diplômés souhaitant poursuivre des études universitaires,
- adultes à la recherche d'un emploi, et notamment femmes souhaitant retourner sur le marché du travail.

En France, depuis 1988, les pouvoirs publics encouragent les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme à acquérir une formation professionnelle. A l'issue d'une phase

[1] Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques.

de bilan, leur sont proposées des formations individualisées qui tiennent compte de leurs acquisitions antérieures.

Au Royaume-Uni, la réalisation d'un relevé d'acquis professionnels (RNA, *National Record of achievement)* est proposé à tous les jeunes qui quittent l'enseignement obligatoire.
C'est un classeur qui comprend des feuillets sur lesquels l'élève indique les différents cours suivis, les sujets étudiés, les résultats des examens, les emplois exercés et ses intérêts personnels.
Il devrait permettre de garder la mémoire des activités exercées tout au long de la vie et le jeune aura à l'actualiser avec chaque formation ou qualification professionnelle suivie.

2 - OBJECTIFS

• adapter les qualifications aux nouveaux besoins de l'économie

On observe dans les deux pays, comme dans l'ensemble de la communauté européenne depuis 1980, une croissance continue du nombre de personnes employées dans les services, et une baisse dans l'agriculture et l'industrie.

Par ailleurs, face à un taux de chômage qui s'est accru fortement depuis 20 ans avec un pic en 1985, les pouvoirs publics s'efforcent d'améliorer la qualification des demandeurs d'emploi et des salariés en entreprise. Cette politique a pour objectif de faciliter d'éventuelles mobilités, à l'intérieur de l'entreprise comme à l'extérieur.

Au Royaume-Uni, cette volonté de qualifier le plus grand nombre de personnes s'est traduite notamment par la mise en place, depuis 1986, du système des NVQ's. Ce système cherche à créer des standards nationaux en matière de qualification, dans un pays où existent de très nombreux systèmes de certification.

Les NVQ's sont des référentiels de compétences. Elles décrivent les capacités exercées dans un emploi déterminé, indépendamment des voies d'accès possibles pour les acquérir.

Les différentes NVQ's sont classées selon une grille qui comprend cinq niveaux établis selon des critères d'étendue, de complexité, de degré de transférabilité des compétences. La grille comprend également des critères relatifs à la capacité d'innover, de faire face à des situations non routinière, d'organiser son travail ou superviser celui des autres.

L'identification des savoirs antérieurs est un des moyens utilisés pour rendre les cours plus flexibles. L'enseignement à distance (*open learning*) et des horaires adaptés permettent aux étudiants de ne suivre que les cours correspondant à leurs besoins.

En France, le système des unités capitalisables, élaboré dès 1963, permet aux candidats de se présenter à tout ou partie d'un diplôme. Chaque unité est valable 5 ans. Un référentiel, construit à partir des informations fournies par le monde professionnel,

définit les capacités à atteindre. L'ensemble des savoirs et savoir-faire mis en œuvre est structuré en :
- domaine technologique et professionnel propre à chaque diplôme,
- domaines généraux (maths, français, connaissance du monde actuel, langues vivantes).

Depuis la mise en place du crédit formation individualisé en 1990, un nombre important d'unités et de diplômes ont été délivrés. En 1992, 17 400 personnes ont obtenu un diplôme complet et 39 100 une validation partielle. Ces chiffres sont en augmentation de 34 % par rapport à 1991.

• Préparer aux changements

Les changements technologiques, les modifications de l'organisation du travail, la concurrence conduisent les entreprises à exiger de meilleures capacités d'adaptation de la part de leurs salariés. Il ne s'agit plus simplement de changer le geste professionnel, d'adapter l'agent de production à un nouvel outil mais de modifier les comportements globaux. Le niveau de culture générale et professionnelle doit s'élever, de même que le niveau de compréhension. Il faut anticiper, apprendre à communiquer dans un autre environnement.

Les qualifications strictement professionnelles ne suffisent plus. Il est demandé aux salariés d'autres compétences leur permettant de mieux s'adapter aux nouvelles contraintes de l'entreprise, au travail en équipe, aux démarches qualité,... Ces compétences permettent aussi aux travailleurs de se reconvertir s'ils doivent changer d'emploi.

En France comme au Royaume-Uni, il apparaît que le risque de chômage est d'autant plus grand que le niveau de formation est faible.

• Gagner du temps et de l'argent

En France, en 1992, les entreprises ont consacré au financement de la formation professionnelle continue 3,3 % de la masse salariale. Ce montant a été multiplié par 3,5 en 20 ans. L'implication financière de l'Etat est tout aussi importante.

Compte tenu des contraintes économiques, on cherche à rationaliser les dépenses de formation comme celles de recherche-développement. Eviter que les formés réapprennent ce qu'ils savent déjà est source d'économie. Des formations modularisées sont proposées aux salariés et aux demandeurs d'emploi.

La possibilité de prendre en compte les acquis professionnels antérieurs, ouverte par la loi du 22 juillet 1992, devrait développer ces pratiques.

Au Royaume-Uni, le gouvernement a adopté un "plan national pour l'éducation et la formation". Proposé, à l'origine, par la Confédération de l'Industrie Britannique, il fixe à 80 % la proportion de jeunes qui devraient être titulaires d'un diplôme de niveau II ou équivalent en 1997.

3 - BILAN DE COMPETENCES ET IDENTIFICATION DES SAVOIRS ANTERIEURS.

Comment identifier les compétences, les savoirs acquis par l'expérience, l'enseignement ou une activité bénévole ? Comment en fournir des preuves, imaginer des transferts à d'autres métiers ou à d'autres activités ?

Pour répondre à ces questions, en France, des centres de bilans de compétences ont été créés. Au Royaume-Uni, les établissements d'enseignement complémentaire (*Colleges for further education*), pour leurs stagiaires et les entreprises pour leurs salariés proposent des services voisins.

France :

les pratiques appelées bilans de compétences existent depuis une dizaine d'années.

Le bilan est une opération qui consiste à déterminer l'état des compétences et aptitudes, personnelles et professionnelles, d'un individu. Le bilan résulte d'une évaluation établie à partir de différentes méthodes (entretiens, diagnostics, autodiagnostics, tests,...) afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation. Il est restitué à la personne concernée et ne peut être communiqué à un tiers qu'avec l'accord de l'intéressé (norme AFNOR[2] X50-750-1, formation professionnelle-terminologie.)

Dans un premier temps, les bilans ont été utilisés pour des adultes menacés de licenciement, pour des femmes qui souhaitaient reprendre un emploi, puis pour des jeunes.

Lors de la mise en place du CFI (crédit formation individualisé) en septembre 1989, les bilans ont été proposés à des jeunes sans qualification et à des adultes sans emploi comme première étape d'un parcours de formation. Cette phase a pour objectif de leur faire préciser leur projet professionnel.

Depuis 1992, tous les salariés ayant 5 ans d'ancienneté dont 12 mois dans leur entreprise peuvent demander une autorisation d'absence pour faire un bilan de compétences personnelles et professionnelles.

---

[2] Association française de normalisation.

Royaume Uni :

L'identification des savoirs antérieurs a d'abord été proposée à des adultes qui souhaitaient entrer à l'université sans posséder le diplôme nécessaire *(GCE Advanced Level)*. Le système a été depuis proposé à des demandeurs d'emploi et des salariés menacés de licenciement.

Cette procédure implique une période de réflexion sur les expériences, professionnelles ou autres, puis une identification des compétences et des savoirs acquis. Elle conduit à la réalisation d'un dossier *(portfolio)*. Celui-ci confirme les compétences et les savoirs, en donne des preuves, fournit des informations sur les circonstances de leur acquisition.

3 .1 - Les utilisations du Bilan

En France comme au Royaume Uni, plusieurs logiques ont conduit à la production de bilans des organismes publics ou privés. Nous empruntons à Sylvie Boursier [3] une partie de sa typologie de classement des bilans selon leur utilisation.

Logique d'emploi

En France, l'ANPE (Agence Nationale pour l'Emploi) est représentative de cette logique. Diverses prestations ont pour but de mesurer le degré d'employabilité d'une personne, notamment après une période longue de chômage.

- Les "sessions d'orientation approfondie" s'adressent à toute personne ayant besoin d'une aide spécifique pour construire, préciser ou faire évaluer son projet professionnel.

- Les "évaluations du niveau de compétences professionnelles" permettent d'évaluer les connaissances professionnelles théoriques et pratiques des demandeurs d'emploi.

- "L'évaluation en milieu de travail" place un demandeur d'emploi dans une situation réelle de travail dans une entreprise. Elle lui permet de confronter son projet professionnel à la réalité de l'entreprise.

L'ensemble des service proposés par l'ANPE a pour but de mesurer le degré d'employabilité d'une personne, notamment après une longue période de chômage.

Au Royaume Uni, les actions destinées aux chômeurs (*Employment training, training for work* et les programmes plus courts *Restart*) débutent, en principe, par un examen des compétences, savoirs et expériences, suivi de la formulation d'un projet de formation et de développement c'est à dire d'un "plan d'action". Si la personne possède suffisamment de compétences pour acquérir des unités de diplôme, elle rassemblera les preuves à l'appui de sa demande comme décrit au chapitre 4.

---

[3] Sylvie Boursier "L'orientation éducative", éditions Entente, 1989.

Logique de formation

En France, le bilan aura surtout pour objectif de déterminer si un individu possède les prérequis nécessaires pour suivre une formation. Il sert aussi à fixer les étapes d'un parcours de formation.

Au Royaume Uni, la plupart des établissements ont admis que l'identification des savoirs antérieurs était une des composantes d'un système d'éducation et de formation plus flexible. Les établissements devraient reconnaître les savoirs antérieurs des apprenants en les dispensant d'une partie ou de la totalité des cours. Ceci implique des changements importants dans leur organisation (modules, calendriers flexibles) qui n'ont pas encore été réalisés partout.

Logique d'utilisation, de sélection de la force de travail

En France, le bilan s'effectue par rapport aux besoins de qualification, aux postes à pourvoir, aux évolutions du mode de production de l'entreprise.

Ces pratiques s'inscrivent dans la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Les entreprises ne peuvent plus se satisfaire des capacités attestées à un moment donné par les diplômes et autres certifications. Pour anticiper le changement, elles cherchent à déterminer les potentialités de leurs salariés, leurs capacités d'adaptation à de nouvelles situations de travail. C'est ce que permettent les pratiques d'évaluation des compétences, réalisées dans les entreprises, notamment lors des recrutements ou des entretiens annuels d'évaluation.

Logique de validation

Au Royaume Uni, les employeurs peuvent décider de mener un audit (ou de le faire réaliser par un organisme extérieur) pour identifier les compétences de leurs salariés. L'évaluation se fait habituellement en référence à une ou plusieurs NVQ's. Elle permet aux candidats qui remplissent les conditions d'obtenir une ou plusieurs unités du diplôme ou de poursuivre une formation dans le but d'obtenir une validation complète.

Logique d'orientation et de gestion prévisionnelle des emplois

En France, le bilan de compétences est désormais ouvert à tous les travailleurs (voir ci-après).
Il engage le salarié dans une dynamique de mobilité professionnelle, interne ou externe. Le bilan conduit à envisager, avec la personne concernée, les possibilités d'évolution professionnelle, dans l'entreprise même, sur le bassin d'emploi, voire au delà. Dans cette perspective, il convient de lui fournir des informations sur les métiers porteurs, le marché du travail local.

Logique d'accès à l'université

Au Royaume-Uni, le bilan est utilisé fréquemment par les étudiants adultes ne possédant pas le diplôme permettant d'entrer à l'université.
Dans ce cas, l'évaluation des savoirs antérieurs est associée aux "cours de préparation à l'enseignement supérieur" (*Acces courses*) qui sont proposés par les *colleges*. Le but principal de ces cours est de s'assurer que l'étudiant a les capacités qui lui permettront de suivre de façon satisfaisante un enseignement universitaire (formation générale, communication, capacités à apprendre et à communiquer).

3 .2 La réalisation du bilan

En *France,* des textes réglementaires fixent l'organisation du bilan. Un bilan de compétences est organisé en trois phases successives :

- *la phase préliminaire* doit conduire le bénéficiaire à préciser et à analyser ses besoins. C'est la période au cours de laquelle il doit être rigoureusement informé des méthodes et des techniques qui lui seront proposées. Il en retirera les principes d'utilisation possibles de son bilan.

- *la phase d'investigation* est entièrement personnalisée. Elle doit permettre à l'intéressé de mieux appréhender ses valeurs, ses intérêts, ses aspirations. Il évalue ainsi les facteurs déterminants de sa motivation, ses connaissances générales et professionnelles, ses savoir-faire et ses aptitudes. Il repère les expériences qui pourront être transférées à la situation professionnelle qu'il envisage.

- *la phase de conclusion* est menée sous forme d'entretiens personnalisés. Elle a notamment pour objet de récapituler avec l'intéressé l'ensemble des résultats détaillés. Le prestataire élabore alors sous sa seule responsabilité un document de synthèse.
  Seul l'intéressé peut transmettre ce document à un tiers (employeurs, organismes de formation, etc.).

A l'issue d'un bilan de compétences, un travailleur doit se trouver en mesure de définir ou de confirmer son projet professionnel..

Au *Royaume-Uni,* la procédure d'identification des compétences et des savoirs est voisine mais elle n'est pas divisée en phases distinctes.

Elle commence souvent par la réalisation de "l'histoire de vie" de l'étudiant.
L'équipe du *college* l'aide à retracer son expérience en identifiant les compétences ou savoirs acquis à l'occasion d'une pratique professionnelle, de ses activités de loisirs ou bénévoles. L'ensemble est rassemblé dans un dossier.
L'objectif de ce travail est une identification de toutes les connaissances.
Pour la délivrance des NVQ's, seules les compétences ayant un lien direct avec une qualification précise sont examinées.

3 .3 - Les portefeuilles de compétences ou portfolio

Le dossier réalisé à l'occasion d'un bilan constitue un portefeuille de compétences. Celui-ci est destiné à garder la trace, la preuve des connaissances et des compétences identifiées. La réalisation de ce document est en elle-même formatrice.

En France comme au Royaume Uni, le portefeuille de compétences a été inspiré des portfolios nord américains.

En *France*, Émile Gagnon[4] définit ainsi son objet :

- répertorier les compétences significatives acquises par le titulaire,
- faire émerger ou renforcer la conscience des compétences acquises,
- aider à préparer une négociation en vue de convaincre autrui de ses propres atouts.

Les portefeuilles de compétences ont été notamment utilisés dans les actions destinées aux jeunes demandeurs d'emploi.

Ils se présentent sous des formes diverses. Le classeur permet de collationner des documents différents et de les intercaler au moment de leur élaboration : C.V., copies de titres et diplômes, attestations de stage, productions personnelles, attestation d'expérience professionnelle, certificat de travail ... .

C'est un "document mémoire" constitué souvent d'auto-évaluations

3.4 - En France, le bilan de compétences est un droit pour les salariés.

Les salariés ont accès au bilan de compétences soit à l'initiative de leur employeur (plan de formation), soit à l'initiative du salarié (congé bilan de compétences).

Dans le cadre du plan de formation, le bilan est financé sur une partie de la contribution obligatoire des entreprises à la Formation professionnelle continue (1% du 1,5%).

Dans le cadre du congé bilan de compétences, il est financé par la contribution obligatoire au financement du Congé individuel de formation. Celle-ci doit être versée à un organisme collecteur paritaire agréé - OPACIF- Elle représente 0,2% du 1,5%.

En 1992, 3643 salariés ont bénéficié d'un bilan.

Ce droit n'existe pas au Royaume-Uni.

---

[4]Emile Gagnon, Actes, 3ème Université d'hiver de la Formation professionnelle, Dessine-moi un projet... Bilan, information, orientation.

Choix des organismes

Les bilans de compétences sont réalisés par des organismes extérieurs à l'entreprise, privés ou publics, dont la liste est établie par les organismes collecteurs de la contribution financière. Cette liste des prestataires de bilan peut être modifiée chaque année.

Qualité du bilan de compétences

La démarche de bilan requiert une forte implication de la personne concernée en mettant en évidence différents aspects de sa vie professionnelle et personnelle. Elle doit donc présenter des garanties. Les règles suivantes ont été fixées par le législateur :

- utilisation de méthodes fiables, s'appuyant sur des instruments dont la valeur scientifique est reconnue,
- mise en œuvre par des personnels qualifiés, ayant les connaissances et les compétences nécessaires,
- respect du secret professionnel. Les résultats du bilan ne pourront être communiqués à l' employeur ou à l'organisme financeur qu'après accord de l'intéressé.

Financement du bilan

Le bilan est gratuit pour les demandeurs d'emploi et les jeunes qui engagent un parcours de formation dans le cadre du crédit formation individualisé (CFI). Dans ce cas, c'est l'État qui finance la prestation.

Pour les salariés, le mode de financement est variable (voir § 3 4 bilan à l'initiative de l'entreprise ou du salarié). Le coût varie selon les prestataires et le type de bilan réalisé entre 2 000 et 15 000 F (300 à 2 250 ECU).

QUI SONT LES PRESTATAIRES DE BILAN ?

Les CIBC (Centres interinstitutionnels de bilans de compétences)

Ces centres (104 en France) rassemblent des partenaires divers : ministère de l'Éducation nationale, Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), Agence nationale pour l'Emploi (ANPE), des associations telles que Retravailler et parfois des Chambres de métiers ou de commerce et d'industrie.

Ils ont notamment pour mission :

• d'offrir à toute personne qui le souhaite la possibilité de réaliser un bilan de compétences,
• de constituer des équipes interdisciplinaires rassemblant des spécialistes du conseil, de la formation et de l'emploi[5]

Les CIBC ont été, depuis leur création, un terrain d'expérimentation des pratiques de bilan. Divers groupes de travail mis en place par la Délégation à la formation professionnelle (ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle) ont permis de réfléchir sur les outils utilisés, sur la déontologie, c'est-à-dire sur les règles que doit respecter l'organisme prestataire de bilans, sur les liens avec les "financeurs" du bilan qui pouvaient être, soit les pouvoirs publics pour des jeunes ou des adultes sans emploi, soit les entreprises pour les salariés.
Les résultats des travaux menés ont été importants lors de la mise en place du nouveau droit au bilan (voir ci-dessus).

En 1992, les CIBC avaient reçu en bilan environ 35 000 personnes, jeunes et adultes en recherche d'emploi ou salariés.

Des centres psychotechniques de l'AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes)

Des cabinets privés qui ont des compétences en matière de recrutement ou de gestion de carrière.

Des associations qui une expérience en matière de formation et de bilan.

Des établissements placés sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale

[5] EN 1993, chaque département français était pourvu d'au moins un CIBC.

4 - VALIDATION DES ACQUIS ANTÉRIEURS POUR LA DÉLIVRANCE DES DIPLÔMES PROFESSIONNELS

La validation des acquis antérieurs doit être distinguée de l'identification des acquis décrite dans le paragraphe précédent. Son but est d'évaluer un candidat afin de lui délivrer un diplôme ou un certificat professionnel.
Dans la mesure où le candidat vise un diplôme précis, la procédure tient compte uniquement de l'expérience utile pour obtenir ce dernier.

Objectifs et groupes cibles

En France et au Royaume-Uni, la certification des compétences professionnelles a les objectifs suivants :

- reconnaître formellement les savoirs et les savoir-faire acquis, en général dans le but de trouver un emploi ou de poursuivre une formation,

- augmenter le nombre de personnes qualifiées, (Au Royaume Uni pour permettre de réaliser les *National Education and Training Targets*, objectifs nationaux de qualification)

- réduire le temps de formation en évitant aux formés de réapprendre ce qu'ils savent déjà.

Les demandeurs peuvent être dans les deux pays des salariés et des chômeurs.
En *France*, la validation des acquis antérieurs peut être demandée par toute personne ayant exercé pendant 5 ans une activité professionnelle.
Au *Royaume-Uni*, aucune condition n'est requise et la demande de validation des acquis peut être également faite par des femmes qui souhaitent retourner sur le marché du travail ou par des employeurs qui veulent analyser les compétences de leur personnel.

Bases légales

En *France*, la loi du 20 juillet 1992 et deux décrets d'application, des 26 et 27 mars 1993, ont institué la validation des acquis professionnels.

Cette loi dispose "que toute personne ayant exercé pendant au moins 5 ans une activité professionnelle peut demander la validation d'acquis professionnels qui pourraient être pris en compte pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour un diplôme".

Les diplômes visés par la loi sont les suivants :

- diplômes de l'enseignement technologique et professionnel, délivrés sous la responsabilité du ministère de l'Education nationale et classés aux niveaux III, IV et V de la nomenclature française des niveaux de formation (niveaux européens 1 à 4) : certificat d'aptitude professionnelle, brevet d'études professionnelles, baccalauréat professionnel, brevet professionnel, baccalauréat technologique, brevet de technicien supérieur, diplôme de technicien supérieur.

- diplômes technologiques et professionnels délivrés sous la responsabilité du ministère de l'Agriculture : certificat d'aptitude professionnelle agricole, brevet d'études professionnelles agricoles, brevet de technicien agricole, brevet professionnel, baccalauréat professionnel, baccalauréat technologique, brevet de technicien supérieur agricole.

-diplômes de l'enseignement supérieur (cf § 5)

Au *Royaume-Uni*, il est possible théoriquement d'obtenir un diplôme complet en validant ses acquis professionnels. Cependant, peu de candidats possèdent une expérience suffisante pour y parvenir.

En *France*, les candidats ne pourront obtenir qu'une partie d'un diplôme en validant leurs acquis professionnels.

Dans les deux pays, les candidats peuvent demander à bénéficier d'une validation partielle (par unités ou matières) et pourront suivre une formation complémentaire pour acquérir le complément du diplôme.

Les institutions engagées

Au *Royaume-Uni*, c'est à l'initiative du NCVQ, (*National Council for Vocational qualification*, Conseil national des qualifications professionnelles) du SCOTVEC (*Scottish Vocational Education Council*, Conseil Écossais de l'enseignement professionnel) et du ministère de l'Emploi qu'ont été instituées des procédures de validation des acquis professionnels. Les principaux organismes valideurs ont également participé à cette initiative.

Le ministère de l'Emploi est intervenu en partie par l'intermédiaire des TECs (*local Training and Enterprise Councils*, conseils en formation aux entreprises) et des LECs (leurs équivalents écossais), qui ont pour mission de gérer les fonds gouvernementaux destinés aux programmes de formation des jeunes et des autres publics.
Ces organismes ont été créés depuis 1991-1992 par le ministère de L'Emploi pour conduire des programmes d'accès à l'évaluation (*Acces to Assessment)*. Ils ont pour objectif de faciliter l'accès aux validations, notamment par la prise en compte des acquis professionnels, l'étude de leur faisabilité et leur promotion.

Un grand nombre de ces programmes d'accès à l'évaluation ont été développés par des *college*,s, par d'autres organismes de formation ou par des entreprises.

En fait, tous les centres d'examen agréés pour les NVQ's ou les SVQ's (qualifications professionnelles écossaises) devraient proposer de valider des acquis professionnels.

Depuis 1991, le NCVQ et son équivalent Écossais, le SCOTVEC prennent en compte l'expérience professionnelle pour l'ensemble des diplômes qu'ils habilitent : les NVQs, les SVQs, les GNVQs (qualifications professionnelles nationales générales) et les GSVQs (qualifications professionnelles écossaises générales).

La possibilité de prendre en compte l'expérience antérieure pour les autres qualifications est variable selon les politiques des instances de certification qui délivrent les diplômes.

Les établissements d'enseignement complémentaire

Les établissements d'enseignement complémentaire qui ont été créés par le ministère de l'Éducation sont les principaux organismes de formation professionnelle.
Ils proposent une grande variété de cours à plein temps ou à temps partiel aux jeunes (16-19 ans) et aux adultes :

- cours de formation générale conduisant au GCSE (certificat d'études secondaires générales),
- cours de formation professionnelle préparant aux NVQs ou à d'autres diplômes,
- cours de remise à niveau,
- connaissances de base (calcul, alphabétisation et anglais pour étrangers),
- orientation professionnelle pour des demandeurs d'emploi ou pour des femmes souhaitant retravailler,
- cours pour des publics ayant des besoins spécifiques (handicapés physiques ou en échec scolaire),
- cours d'accès à l'université.

En *France*, la procédure de validation des acquis professionnels est actuellement testée par un FAF (fonds d'assurance formation) de salariés , une entreprise et deux branches professionnelles. Douze académies sur vingt-huit sont actuellement impliquées. L'objectif est double. Il s'agit de tester les outils créés (questionnaires, tableaux). Ceux-ci permettront aux jurys de déduire les compétences à partir de la description des activités et de la situation professionnelle des candidats. Il s'agit aussi d'expérimenter la procédure de mise en œuvre de la loi.

Les procédures

Les procédures de validation des acquis antérieurs pour la délivrance de diplômes professionnels comprennent :

- un accueil et une information préalable,
- la préparation d'un dossier ou d'un portfolio,
- l'évaluation et, si celle-ci est positive, la certification,
- si nécessaire, une formation complémentaire et une réévaluation.

Au *Royaume-Uni,* **l'accueil et l'information** sont réalisés en deux étapes :

- une information générale concernant la validation des acquis antérieurs est donnée généralement par des conseillers. Cette information s'appuie souvent sur des documents écrits ou des vidéos.

- des sessions de formation au cours desquelles chacun réfléchit sur son expérience, identifie les savoirs et savoir-faire pertinents. Les diplômes ou les unités de valeur pouvant être validés sont répertoriés.

Dans les deux pays, un conseiller aide le candidat à identifier ses savoirs et savoir-faire, et le renseigne sur les référentiels des diplômes.

Au *Royaume-Uni,* cet appui peut être fait en atelier collectif pour plusieurs candidats qui souhaitent obtenir le même diplôme. Le conseiller aide les candidats à préparer leur dossier ou leur portfolio.

En *France,* le **contenu du dossier** a été précisé par trois arrêtés des ministères de l'Éducation nationale, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur et de L'Agriculture.

Il comprend principalement :

"la description des fonctions exercées et des tâches remplies, définies s'il y a lieu par référence aux classifications en vigueur dans la ou les professions exercées par le postulant" et également l'environnement dans lequel elles s'exercent.
Ces documents seront, "dans la mesure du possible", attestés par l'entreprise.

A partir de la description de ces activités, un jury évaluera des compétences et repérera celles qui correspondent aux exigences de l'unité ou de l'épreuve.

Les autres informations jointes au dossier sont notamment :

- le parcours professionnel du candidat,
- les emplois occupés,
- les composantes de l'activité professionnelle,
- la marge d'autonomie accordée au salarié,
- les formations suivies,
- les diplômes obtenus.

Ces informations devraient apporter au jury les éléments complémentaires lui permettant de prendre sa décision.

Au *Royaume Uni,* le contenu du portfolio n'a pas été fixé. Toutefois, toutes les pièces justificatives doivent avoir un lien avec la qualification visée.

Le portfolio pourra comprendre :

- un état des emplois et des responsabilités exercées actuellement ou précédemment,
- des exemples ou des photos de produits réalisés, par exemple, un classeur de dessins, un listing ou une disquette de programmes informatiques, un objet,
- des bandes vidéo ou audio du candidat sur son lieu de travail (dans le cas où l'emploi comporte des contacts avec le public),
- les résultats de tests.

En *France*, seules les activités professionnelles sont prises en compte; au *Royaume-Uni*, le candidat peut également appuyer sa demande sur des activités bénévoles ou de loisirs.

En *France*, l'**évaluation** est réalisée par un jury qui apprécie la demande au vu d'un dossier constitué par le candidat. Le jury peut décider aussi d'entendre le postulant pour clarifier certains éléments. En aucun cas, cet entretien ne pourra prendre la forme d'une épreuve orale.

Au *Royaume-Uni*, le *portfolio* est habituellement évalué par un seul examinateur dont le travail peut être contrôlé par un vérificateur.
L'examinateur interroge le candidat et peut poser des questions relatives à la compréhension du travail. S'il l'estime nécessaire, il peut également demander des preuves complémentaires au candidat.
La procédure d'évaluation des acquis antérieurs est quasiment la même que celle utilisée pour les candidats à une NVQ. Toutefois, le candidat s'appuie plus sur son activité passée que sur les compétences acquises pendant une session de formation.

La sélection et la formation des examinateurs

En *France*, les membres du jury de validation sont nommés pour deux ans par les recteurs d'académies ou par le président de l'université.
La majorité du jury est composée d'enseignants ou d'enseignants-chercheurs. Il comprend également "des personnes compétentes dans les activités concernées".

Les membres du jury sont convoqués par le chef d'établissement et peuvent se réunir, si cela est nécessaire, plusieurs fois par an.

Au *Royaume-Uni*, l'examinateur est désigné par le centre d'évaluation (*college* ou autres institutions), en accord avec la réglementation de l'organisme de certification.

Le système d'assurance qualité mis en oeuvre pour les NVQs permet aux centres de validation importants d'avoir un "vérificateur interne" qui est responsable du contrôle des autres examinateurs du centre. L'organisme de certification rémunère lui-même les "vérificateurs extérieurs", qui sont chargés de s'assurer que les critères d'évaluation sont les mêmes dans les différents centres.

L'évaluation des candidats, qui ne font pas valider leurs acquis antérieurs, repose sur l'observation des réalisations sur le poste de travail. De ce fait, un important programme de formation des évaluateurs est nécessaire.

Dans le cadre du développement des NVQs, des unités de valeurs ont été mises en place pour les évaluateurs et pour les contrôleurs par le *Training and Development Lead Body,* (l'organisme pilote de développement et de formation).
Les candidats évaluateurs et contrôleurs peuvent obtenir ces unités de valeur par une procédure voisine de celle de tous les candidats à une NVQ. Cependant, ces unités de valeur sont très générales et doivent être complétées par une formation spécifique à chaque NVQ.
Les organismes de certification doivent s'assurer que le travail des évaluateurs et des contrôleurs est réalisé selon des critères communs.
Les règles des organismes de formation varient, mais généralement chaque centre doit avoir un salarié formé à l'évaluation des NVQs qu'il délivre.

L'Organisme pilote de formation et de développement

Le ministère de l'Emploi a confié à plus de 150 *lead bodies* (organismes pilotes), le soin de définir les critères de compétences des NVQs.
Beaucoup d'entre eux existaient déjà, par exemple, le *Engineering training Authority* est un organisme valideur pour les activités ingénieurs de l'industrie.

Pour les métiers existant dans de nombreux secteurs (par exemple : secrétaires ou directeurs), un organisme pilote peut être mis en place spécialement par le ministère de l'Emploi. L'organisme pilote de formation et de développement appartient à cette catégorie et est chargé de définir les critères de compétences des formateurs et des responsables de formation.

Les financements

En *France*, la validation des acquis sera sans doute gratuite pour les salariés et les chômeurs. Aucun texte n'en fixe à ce jour les règles. (avril 1994)

Au *Royaume-Uni*, la création des centres de validation a été financée grâce à des programmes spécifiques, par exemple le programme "d'accès à l'évaluation". Mais ces fonds ne couvrent pas le fonctionnement du service.

La plus grande partie du financement est assurée par les candidats qui payent :

- un droit d'entrée à l'organisme de certification quel que soit le mode d'évaluation; il varie entre 30 £ (environ 50 Ecus) pour un diplôme de vente, NVQ de niveau 2 et 275 £ (environ 470 Ecus) pour un diplôme de management, NVQ de niveau 4.

- des frais de scolarité aux établissement d'enseignement complémentaire ou à tout autre organisme chargé de l'orientation et de l'évaluation.

Bien qu'ils gagnent ainsi du temps, de nombreux candidats considèrent que ces coûts sont trop élevés. Les *colleges* les justifient par le besoin d'une guidance personnalisée de haut niveau qui les met au même tarif que les cours traditionnels. Conscients du problème, ils s'efforcent de réduire leurs prix.

Les entreprises peuvent financer la validation des acquis antérieurs de leurs salariés, mais aucune obligation n'existe. Si un groupe de salariés d'une même entreprise vise la même qualification, il est alors possible de réaliser un important gain de temps et d'argent en effectuant une validation collective.

Evaluation du dispositif

En *France*, les procédures de validation des compétences professionnelles, très récentes, sont actuellement en expérimentation et des textes d'application devraient être publiés au premier semestre 1994.

Au *Royaume-Uni*, les procédures de délivrance des qualifications professionnelles par la validation des acquis antérieurs rencontrent les mêmes problèmes que les NVQs :

- difficultés, en dépit des procédures d'assurance qualité mises en place, de s'assurer que tous les évaluateurs travaillent selon les mêmes critères,

- ambiguïtés quant au contenu des unités de compétences qui peuvent donner lieu à des interprétations diverses,

- difficultés à réaliser des évaluations en milieu de travail,

- problèmes pour recruter et former suffisamment d'évaluateurs,

- incertitudes sur la place des savoirs dans les NVQs et sur leur système d'évaluation.

Les centres de validation sont confrontés à un autre problème : ils doivent être en mesure d'expliquer clairement aux candidats ce que sont les critères de compétences. On a en effet observé que de nombreux candidats qui ont une expérience, ne savent pas toujours comment faire le lien entre leur expérience et les unités de valeur.

Le problème du coût des procédures de validation des acquis antérieurs a précédemment été évoqué. Les établissements d'enseignement complémentaire cherchent à le réduire :

- en organisant des services d'information en groupe, plutôt que des accueils individualisés,

- en utilisant des supports d'information écrits plutôt que l'entretien individuel,

- en réalisant des outils de guidance informatisés qui aideront les candidats à réaliser leur portfolio,

- en privilégiant le travail avec les entreprises plutôt qu'avec des candidats individuels.

De nombreux établissements d'enseignement complémentaire ont développé des services de validation des acquis. Ils réclament l'organisation de cours de perfectionnement flexibles, pour permettre aux nombreux candidats qui cherchent à valider leurs acquis antérieurs, d'acquérir une formation complémentaire et d'obtenir un diplôme complet.

Ces établissements soulignent également qu'il est très difficile de valider des acquis antérieurs pour des diplômes qui ne soient pas exprimés en termes de compétences. De ce fait, on utilise surtout les NVQs et les SVQs ainsi que quelques autres diplômes basés sur des critères de compétences.

Les chiffres relatifs au nombre de candidats qui demandent à bénéficier de la validation de leurs acquis antérieurs sont difficiles à obtenir. En effet, un candidat qui a obtenu une NVQ est comptabilisé de la même façon quel que soit le mode de validation. Les parcours de formation n'étant pas réglementés, on ne peut isoler les candidats qui ont utilisé la voie de la validation des acquis antérieurs.

Le ministère de l'Emploi estime que dans les 38 centres d'accès à l'évaluation créés en deux ans (1991-1993), 50 candidats environ par centre ont obtenu un diplôme ou des unités de valeur. Cependant, le nombre de candidats varie fortement selon les centres.

Les demandes d'information sont nombreuses mais peu de candidats demandent la validation des acquis antérieurs. Un des premiers centres, le North Lincolnshire College a noté que, sur 967 demandes d'information, 269 candidats ont été inscrits et 55 dossiers de validation seulement présentés.

Malgré ces réserves, le concept de validation des acquis antérieurs s'est développé largement, notamment dans les établissements d'enseignement complémentaire.

5 - LA VALIDATION DES ACQUIS ANTÉRIEURS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En France et au Royaume-Uni, le but de la validation dans l'enseignement supérieur est d'accorder des dispenses pour obtenir un diplôme.
Cette procédure doit être distinguée de celle qui permet l'accès à l'université, décrite au § 31.

On ne peut obtenir ni en France ni au Royaume-Uni, le diplôme complet, mais une ou plusieurs unités de valeur ou, par exemple, une dispense pour la première année d'un diplôme.
Au Royaume-Uni, la limite est habituellement fixée à 50 %. La seule exception est le *Master's degree* (Maîtrise) qui comprend généralement la présentation d'un mémoire.

Cette procédure concerne les étudiants adultes. En France, on exige alors une expérience professionnelle d'au moins 5 ans.

Bases légales

En *France*, la validation des acquis par l'université a été instituée par la loi du 22 juillet 1992. Ce texte doit être interprétée avec le décret du 23 août 1985 "fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis professionnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur". Les modalités d'application de ces deux textes sont sensiblement différentes, ce qui rend la situation assez complexe.

La loi de juillet 1992 exclut de la possibilité de validation les disciplines médicales et paramédicales, et les diplômes d'université créés à l'initiative de chaque établissement, (qui ne sont pas des diplômes nationaux).

Au *Royaume-Uni*, il n'existe aucune réglementation spécifique.
Le *Conseil for National Académic Awards* (CNAA, conseil des titres académiques nationaux), a joué un large rôle de promotion de la validation des acquis professionnels auprès des anciennes *"polytechnics"* qui sont devenues depuis des universités. Chaque université peut délivrer ses propres diplômes et prend donc la décision d'accepter de valider des acquis antérieurs.

En France et au Royaume-Uni, le candidat doit préciser le diplôme ou le module qu'il souhaite obtenir. Par exemple, une personne qui possède un diplôme secondaire et une expérience professionnelle en ingénierie électrique, peut démontrer qu'elle possède le niveau d'un diplôme d'enseignement supérieur dans ce domaine.

Les institutions engagées

En France et au Royaume-Uni, les principaux partenaires sont les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes.
Au *Royaume-Uni*, les collèges d'enseignement supérieur offrent des cours d'accès à l'université. Ils peuvent aider les candidats à préparer les dossiers de demande de dispense d'une partie des épreuves
Les grandes entreprises peuvent également négocier avec les universités des équivalences pour des salariés qui ont suivi des cours intra-entreprise ou réalisé des projets de recherche et de développement, (souvent pour des diplômes de haut niveau.)

Les cours d'accès à l'enseignement supérieur

Depuis 1980, les établissements d'enseignement supérieur proposent des cours qui préparent les adultes à entrer à l'université. Les étudiants qui n'ont pas le *Général certificate of Education (GCE* - Certificat d'études générales, niveau A) peuvent être admis à l'université s'ils réussissent cette préparation.

De nombreux cours d'accès à l'université sont créés par des établissements d'enseignement complémentaire, aprés consultation de l'université locale. Par ailleurs, des accords de reconnaissance mutuelle entre universités permettent aux étudiants de changer d'universités s'ils veulent suivre un cursus de formation qui n'existe pas dans leur région.

En complément de programmes précis, les cours proposent aux étudiants la préparation d'un *portfolio* décrivant leurs savoirs et savoir-faire.

Pendant l'année universitaire 1991-1992, une centaine de cours d'accès à l'université ont été proposés. 26 000 étudiants environ s'y sont inscrits. A la fin de cette même année, près de 7 000 étudiants sont entrés à l'université grâce à cette procédure (y compris dans les anciennes *Polytechnics*) .

Les procédures

En *France*, il est obligatoire de présenter un dossier pour valider des acquis antérieurs. Le candidat ne peut déposer qu'un seul dossier par an et par université et les dispenses ne tiennent compte que de l' expérience professionnelle.

Au *Royaume-Uni*, un portfolio est habituellement demandé.
Les activités prises en compte peuvent être des activités bénévoles ou de loisirs, mais ceci est assez rare. Grâce au CATS (*Credit accumulation and Transfer Scheme*, système de capitalisation et de transfert des acquis), les universités peuvent donner des équivalences pour d'autres diplômes ou pour d'autres qualifications.

En *France*, il est vraisemblable que chaque dossier de validation devra être examiné au travers des deux décrets de 1985 et de 1993, pour offrir le maximum de chances aux candidats.
Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a chargé l'université de Lille d'élaborer un dossier des acquis qui tienne compte des deux décrets. Un dossier existait pour l'application du décret de 1985. Il a été décidé de lui adjoindre un questionnaire ouvert permettant la prise en compte du décret de 1993.

L'évaluation

En *France*, la décision de validation est prise par un jury dont les membres sont choisis par le président d'université pour deux ans.
L'examen du dossier peut être suivi d'un entretien. Celui-ci doit permettre à un enseignant d'une discipline donnée d'apprécier si le candidat possède les connaissances correspondant à l'unité de valeur ou au module demandé.

Au *Royaume-Uni*, le mode d'évaluation est fixé par chaque université et peut varier d'une discipline à l'autre. Parfois le candidat devra rédiger un rapport ou un mémoire rendant compte de ses apprentissages expérientiels.

Les financements

En *France*, la validation des acquis sera sans doute gratuite pour les salariés et les chômeurs. Aucun texte ne fixe actuellement les dispositions financières.

Au *Royaume-Uni*, il n'y a pas de réglementation nationale. Certains étudiants peuvent être contraints de payer la totalité des droits d'inscription aux examens, même s'ils ne se présentent qu'à quelques matières.
Pour d'autres (comme ceux qui demandent à valider la première année d'études), le droit d'examen peut coûter entre 200 et 250 £, (340 à 425 ECU).

Le CATS
(*Credit accumulation and transfer Scheme*, Système de capitalisation et de transfert des acquis).

Le système de capitalisation et de transfert des acquis a été mis en place par le CNAA (*Council for National Academic Awards*, Conseil des titres académiques nationaux) pour les anciennes *polytechnics* . Il a été adopté par d'autres universités plus anciennes.

Le système donne une équivalence de 360 points pour une licence *(three year first degree)* et de 120 points pour une maîtrise (*Masters degree*). Les points sont classés sur une échelle de 1 à 3 pour la licence et sur une échelle unique pour la maîtrise. Les étudiants peuvent ainsi faire valider leurs diplômes précédents et les transférer à d'autres universités.
Des équivalences sont données pour des formations non universitaires : formations d'infirmières ou autres formations intra-entreprises. Une liste centralisée est disponible. Elle pourra être complétée en fonction des demandes.

Evaluation du dispositif

Les universités du *Royaume-Uni* possèdent maintenant plusieurs années d'expérience en matière de transfert des acquis et de validation des acquis professionnels. Les demandes de validation des acquis antérieurs à l'université sont encore peu nombreuses, mais le système présente un certain nombre d'avantages :

- reconnaître les apprentissages du travail ou d'autres activités non traditionnelles,

- éviter aux étudiants de réapprendre ce qu'ils savent déjà,

- favoriser les liens entre les entreprises.

En *France*, la validation des acquis professionnels antérieurs est encore au stade expérimental.
Un groupe de travail, constitué d'universitaires de différents établissements et dont la réflexion porte sur les étudiants adultes à l'université, étudie des propositions de mise en oeuvre selon des modalités identiques pour l'ensemble des établissements français.

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE FRANÇAISE

BILAN DE COMPETENCES

Sens et contresens des bilans de compétences
Sandra Michel
Paris : Ed. Liaisons, 1993, 159 p.

Destiné aux acteurs du bilan de compétences qui veulent en saisir la typologie, cet ouvrage met en relief la diversité des demandes et des pratiques. Décrets et arrêtés fixent les principes, non les méthodes. Le bilan doit être analysé dans le cadre des réalités de l'entreprise.

Le bilan de compétences : pour qui ? Pourquoi ? Comment ?
Yves Bayard
Paris : Ed. Demos, 1993, 126 p. (Demos ressources humaines).

L'auteur présente le bilan de compétences : le dispositif juridique, la mise en place du point de vue de l'entreprise, du salarié et des conseillers, l'évaluation de la transférabilité des compétences. En annexe, des conventions types, les textes de loi et décrets ainsi qu'une bibliographie complètent l'ouvrage.

Bilan et orientation : 1ère partie
Christine Revuz (direction)
Éducation permanente, n° 108, 1991, 218 p.

Les pratiques d'orientation connaissent une véritable explosion marquée à la fois par la diversification des lieux, des méthodes, et des objectifs, et par l'accroissement des populations concernées. Face à ce constat, Education permanente a cherché à alimenter la réflexion des praticiens et propose une triple approche. Théorique, avec des textes de psychologues, sociologues et spécialistes des organisations qui placent le bilan-orientation dans son environnement. Institutionnel : le point est fait sur le fonctionnement et les pratiques des CIBC. Pratique : témoignages de praticiens, étude sur les outils. La problématique du bilan dans l'entreprise est abordée ainsi que l'orientation à l'échelle européenne.

Bilan et orientation : 2ème partie
Martine Dumont, Christine Revuz (direction)
Education permanente, n° 109, 1992, 366 p.

Les auteurs de ce numéro appartiennent aux grandes institutions prestataires de bilan et d'orientation : AFPA, ANPE, Éducation nationale, Retravailler. Les textes reflètent la diversité de leurs auteurs : de la description d'une démarche d'orientation à une interrogation sur ses fondements, en passant par le questionnement de la demande sociale. Les différentes facettes du bilan et de l'orientation sont exposées (relation avec la gestion prévisionnelle des emplois, les problématiques de reconversion, le développement personnel, les dispositifs d'insertion et de lutte contre le chômage...). les praticiens s'interrogent sur la définition de leur métier, et sur les compétences requises pour l'exercer.

Le bilan de compétences
Claude Lévy-Leboyer
Paris : Ed. d'Organisation, 1992, 117 p.

L'auteur propose une réflexion sur la notion des compétences et sur la manière dont chacun construit, défend et modifie son image de soi. Il passe en revue les différentes méthodes et les outils disponibles pour réaliser des bilans et précise leurs objets. Il définit l'orientation à donner aux bilans pour que les compétences individuelles construisent les compétences organisationnelles.

Les bilans personnels et professionnels : guide méthodologique
Jacques Aubret, Françoise Aubret, Carole Damiani
INETOP - Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle
Paris : INETOP, 1990, 148 p.

Ce guide s'adresse à toute personne amenée à proposer, recommander, ou utiliser des bilans. La première partie propose une définition du Bilan personnel et professionnel, et pose ses caractéristiques essentielles ainsi que les différentes phases de sa réalisation. la seconde partie décrit les différentes techniques utilisées par les professionnels du bilan. Une dernière partie répond aux questions les plus fréquemment posées par les publics auxquels s'adresse le guide.

Bilan de compétences : les pratiques et les outils
Henriette Perker
Actualité de la Formation permanente, n° 112, 1991, pp. 28-94.

Différentes contributions constituent ce dossier qui fait le point sur les missions et les perspectives de développement de Centres Interinstitutionnels de bilans de compétences personnelles et professionnelles (CIBC). Il fait part également des pratiques de bilans qui se développent dans d'autres contextes (Cercles de recherche d'emploi, Retravailler, ...).
Plusieurs outils sont présentés ainsi qu'une réflexion sur l'expertise des outils et pratiques de bilan. Les pratiques des CIBC, leurs difficultés, leurs enjeux sont évoqués. Une bibliographie complète le dossier.

VALIDATION DES ACQUIS

Mise en oeuvre de l'accord interprofessionnel sur la formation professionnelle de 1983 : l'organisation de la reconnaissance des acquis
Charraud Anne-Marie
Actualité de la formation permanente, n° 122, 1993, pp. 84-87.

Après un bref rappel des modalités de formalisation de la reconnaissance des qualifications, les caractéristiques de la pratique de la validation pour les contrats de qualification conclus de 1985 à 1990 sont présentées. Le rôle des structures et notamment des organismes de mutualisation est précisé et des pistes pour la mise en place d'outils de suivi sont dégagées.

Systèmes et procédures de certification des qualifications en France
Henriette Perker, Françoise Gérard, Centre INFFO.
Berlin, Ed. CEDEFOP, 1993, 54 p.

Après un bref rappel des caractéristiques du système général de formation en France, les auteurs précisent les procédures d'élaboration des certifications, en indiquant la répartition des compétences, entrent ensuite dans le détail de la conception des titres et diplômes, des consultations préalables, et de la création. Une seconde partie est consacrée à l'accès aux titres et diplômes, une troisième aux conditions d'évaluation et délivrance des titres et diplômes.

Actes des journées de travail validation des acquis professionnels : Villeneuve d'Ascq, 14-15 janvier 1993
Groupe de travail Etudiants Adultes - DFSE - Délég. aux formations supérieures et à l'emploi - Université des Sciences et Technologie de Lille
Paris, Ed. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1993, 171 p.

Ce dossier rend compte des tables rondes et ateliers des journées de travail validation des acquis professionnels tenues à Villeneuve d'Ascq, les 14-15 janvier 1993. Les thèmes suivants sont développés : problématique générale de la validation des acquis professionnels, la validation des acquis professionnels et l'entreprise, la validation des acquis en Grande-Bretagne, pratiques de validation dans l'enseignement supérieur, les outils d'aide à la décision de validation.

En situation professionnelle
Ravat Danièle
Actualité de la Formation permanente, 1992, n° 121, pp. 48-49.

L'article décrit les conditions d'une validation des acquis professionnels réussie. Il s'agit, entre autres, pour chaque qualification, d'identifier les activités clés ainsi que les conditions dans lesquelles elles s'exercent. Ces activités professionnelles clés doivent être le support de l'évaluation certificative.

Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétences
Aubret Jacques
Pratiques de formation, analyses : coll. Thématiques, 1992, 162 p.

Ce rapport est le résultat d'une enquête sur les pratiques de portefeuille de compétences. le questionnaire a été réalisé sur trois axes : institutionnel, le portefeuille est le produit d'une collectivité (dossiers, démarches, la méthodologie et son transfert) ; formatif, le portefeuille est produit par une personne (motivation, utilisation s), formatif, le portefeuille est produit dans un contexte de médiations sociales (aide à la réalisation et approbation). En annexe, un texte de Bernard Liétard présente l'histoire sociale de la reconnaissance des acquis en France.

BIBLIOGRAPHIE ROYAUME-UNI

Handbook for the Assessment of Experiential Learning
Learning from Experience Trust
London, 1987, 35 pages

(Guide pour l'évaluation de l'expérience professionnelle.)
Cette brochure écrite en collaboration avec le département de l'Education du Comté d'Avon, décrit les étapes de l'évaluation des acquis expérientiels. Réflexion sur les expériences, identification des compétences acquises cohérence entre les compétences et les souhaits professionnels (entrées en formation ou développement de carrière), réalisation d'un dossier regroupant des preuves des savoirs et compétences.

Learning from Experience : a requirement of technological change
Learning from Experience Trust
London, 1987, 22 pages

(Apprendre par l'expérience : une nécessité des changements technologiques.)
Cette brochure, écrite par Morris Keeton, président du "Council for Adult Experiential Learning" - USA, décrit l'expérience américaine d'évaluation des apprentissages expérientiels. L'auteur montre quel est l'intérêt de l'éducation des adultes pour la société et pour les individus eux-mêmes.

The Assessment of Prior Experiential Learning
Council for National Academic Awards
London, February 1988, 40 pages.

(L'évaluation des acquis expérientiels.)
Ce document présente une étude réalisée pour le "Council for National Academic Awards" par le "Learning for Experiential Trust". Ce projet a été mené avec 10 institutions afin de développer des modes d'évaluation des acquis antérieurs permettant l'accès à l'enseignement supérieur.
Dans certains cas, les étudiants peuvent sauter certaines étapes c'est-à-dire être dispensés de certains cours.

Prior Learning Assessment in FE Colleges : A Statement of Issues
National Council for Vocational Qualifications
London, March 1988.

(L'évaluation des acquis expérientiels dans les collèges d'enseignement complémentaire.)
Un des premiers papiers du NCVQ, traitant des acquis antérieures et de leur utilisation dans les NVQ. Ce document a servi de base à des discussions et exposé des solutions.

Skills Assessment and Vocational Guidance for the Unemployed
Further Education Unit, London, 1989

(Evaluation des compétences et orientation pour les chômeurs.)
Rapport d'une étude menée pendant deux ans dans le Comté d'Avon afin d'aider les demandeurs d'emploi à préparer un portefeuille de compétences.
La constitution du portefeuille de compétences aide les chômeurs à identifier leurs savoirs et savoir-faire acquis en situation de travail ou au travers d'autres activités et augmente leur assurance et leur motivation.

Accreditation of Prior Learning Achievements : Developments in Britain and Lessons from the USA (Coombe Lodge Report vol 21 n° 5)
Gorringe, Richard, published by Further Education Staff College
Bristol, 1989

(Validation des acquis antérieurs : développements en Grande Bretagne et expériences nord-américaines.)
Un exposé des pratiques britanniques et nord-américaines de validation des acquis antérieurs.
Ce livret décrit les catégories de demandeurs et les utilisations de la procédure, son utilisation, de l'accès aux cours à la certification.

Accreditation of Prior Learning in the Context of National Vocational Qualifications,
(NCVQ R & D Report n° 7)
National Council for Vocational Qualifications
London, 1990

(Validation des acquis antérieurs dans le cadre des qualifications professionnelles nationales.)
Rapport d'une étude conduite par le NCVQ (Conseil national des qualifications professionnelles), trois organismes de certification et six établissements d'enseignement complémentaire - *college*
Il s'agissait de tester la validation des acquis antérieurs dans le système des NVQs.
L'étude conclut que les NVQs, s'adaptent bien aux procédures de validation des acquis car ils sont découpés en unités ; cependant cette procédure prend du temps.
Il est important que les jurys soient bien formés et il convient de proposer des cours d'appoint aux candidats qui ne réussissent pas à toutes les épreuves.

Assessment of Prior Learning and Learner Services
Further Education Unit, London, 1992

(Evaluation des acquis antérieurs et services aux apprenants.)
Compte-rendu d'une étude sur la mise en œuvre des procédures de validation des acquis dans trois *colleges*. Le rapport fait un certain nombre de suggestions relatives à l'organisation de la validation des acquis et propose des solutions pour réduire les coûts.

Embedding Accreditation of Prior Learning
(Competence and Assessment Briefing Series n° 7)

Employment Department, Sheffield, October 1992

(Mise en œuvre de la validation des acquis antérieurs.)
Rapport sur la seconde phase de mise en œuvre de la validation des acquis pour les NVQs et les SVQs. Sept projets ont été suivis avec leurs différentes caractéristiques.
Les points communs relevés concernent les fonctions du personnel, leur développement, la politique de marketing, le besoin de supports écrits pour les candidats, les coûts.

APL, a Practical Guide for Professionals
Susan Simosko
Kogan Page, London, 1992

(La validation des acquis antérieurs : guide pratique pour les professionnels.)
Ce livre est destiné aux personnels des "college" et des autres institutions qui développent et mettent en place un service de validation des acquis.
Comment organiser les différentes phases de mise en œuvre de la validation des acquis : conseil, travail en atelier, préparation et évaluation de portefeuille de compétences.
L'auteur s'interroge également sur l'évolution des personnels.

Introducing APEL
Maggie Challis
Routledge, London, 1993

(Introduction à la validation des acquis expérientiels.)
Un guide pratique destiné aux personnels des "colleges" qui mettent en œuvre des procédures de validation des acquis antérieurs, à la fois pour délivrer des diplômes et permettre des poursuites d'études. Après une brève introduction rappelant l'histoire et le contexte de la validation des acquis, un premier chapitre traite des procédures de validation des acquis, le second est un guide destiné aux "colleges" qui mettent en place un service de validation des acquis.

Systems and Procedures of Certification of Qualifications in the United Kingdom
Christine Ward
Cedefop, Berlin, 1993, 48 pages

(Systèmes et procédures de certification au Royaume-Uni.)
Ce rapport s'inscrit dans une série publiée par le Cedefop. Il décrit l'évolution du système d'évaluation et de la délivrance des diplômes au Royaume-Uni, les organismes qui interviennent et insiste tout particulièrement sur les caractéristiques les NVQs.

Developing more flexible colleges
Michael Field
Routledge, London, 1993, 130 pages

(Développer des établissements d'enseignement complémentaire plus flexibles.)

Une étude des problèmes rencontrés par les *colleges* qui accroissent la flexibilité des validations pour tenir compte des besoins de nouveaux types de clients.
Le livre rend compte de l'expérience de "colleges" qui changent leurs pratiques et s'interroge sur les conditions à la conduite du changement nécessaires.

With a number of other countries which are members of the Council of Europe and the OECD, since the beginning of the 1980s both France and the United Kingdom have been concerned about the particular training needs of adults. The traditional model of education as concerned only with young people before their entry into the labour market has been strongly challenged.

At the same time traditional assessment methods were being questioned because they are unsuitable for the new client groups in training. Hence, in both countries procedures have been devised to allow the skills and knowledge acquired through life and work experience to be identified and accredited.

The increase in the levels of qualification required, the movement from an unqualified to a qualified workforce and the changes to the organization of work are some of the factors which have led to a transformation in education and training policy.

In 1993 CEDEFOP published work on systems and procedures for the certification of qualifications in force in the European Union.

In the context of and as a follow-up to the national analyses, CEDEFOP commissioned a comparative report of initiatives undertaken by France and the United Kingdom to identify and validate knowledge and skills acquired during working and social life.

Convinced that this is of general interest CEDEFOP wishes through this publication in the "panorama" series to disseminate the findings of this comparison to those involved in the world of education and labour, particularly the social partners.

M. Pierret
September 1994

Identification and Accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience

Comparative report of practice in France and the UK

Since the beginning of the 1980s both France and the United Kingdom have been concerned about the particular training needs of adults. The traditional model of education as concerned only with young people before their entry into the labour market has been strongly challenged.

The increase in the levels of qualification required, the movement from an unqualified to a qualified workforce, the increase in occupational mobility and the changes to the organisation of work are some of the factors which have led to a transformation in education and training policy.

The academic model of the acquisition and certification of knowledge is not the only one. It is recognised that learning can take place in the workplace or elsewhere and that, in addition to initial education, it is possible to take account of experiences and achievements gained outside working life and even of personal attainments.

At the same time traditional assessment methods are being questioned because they are unsuitable for the new client groups in training. Hence, in both countries procedures have been devised to allow the skills and knowledge acquired through life and work experience to be identified and accredited.

In **France**, achievements from social and working life are identified in two ways:

- the personal and occupational competences of workers are evaluated through a 'bilan de compétences (competence audit). This allows the recognition of attainments gained outside the educational system

- experiential attainments can be accredited for the award of a diploma or credit towards a diploma. This second stage, which is new and still experimental, takes account only of occupational knowledge. It allows experienced employees to have their non-academic learning recognised in order to gain exemption from part of the examination requirements.

In the **United Kingdom** these processes are referred to as the accreditation of prior learning (APL) or the accreditation of prior experiential learning (APEL).

The fundamental principle of APEL is that knowledge can have a value and can be accredited irrespective of the time, place or context in which it was acquired. All types of learning are capable of being accredited.

In the UK these processes have been used in three contexts:

- to provide a route to higher education for students who do not have the conventional entry qualifications; in some cases they may be exempted from part of the course

- to assist the unemployed to identify and record their skills and knowledge as a route to further training or to finding a job

- to accredit vocational competence through the award of a vocational qualification or a unit towards a vocational qualification, especially in the framework of NVQs (National Vocational Qualifications).

1 History

The authorities have been concerned about the low qualification levels both of the workforce and of the unemployed.

In **France**, since the Ninth Plan (1984-88) was drawn up, the Guillaume report has explored the theme of qualifications: 'training and qualifications are fundamental conditions of successful modernisation' but 'the non-recognition of training outcomes and the lack of transferability of knowledge outside the company constitute major obstacles.'

It has also been recognised that there is a low level of qualifications amongst the French population: in the 1982 census, 40% of the population aged 15 and over were reported to have no qualification.

The economic survey by INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques - National Institute of Statistics and Economic Studies) in March 1985 reported that more than 40% of the economically active population had a qualification level below Level V (European level 2).

In the United Kingdom in the early 1980s exchanges with the United States, particularly with the Council for Adult and Experiential Learning led to a number of pilot projects conducted under the auspices of the Policy Studies Institute. In 1987 the Learning from Experience Trust was set up to foster such developments. A *Handbook for the Assessment of Experiential Learning* was published in the same year.

The situation was similar to that in France. A Labour Force Survey in 1984 showed that 40% of the workforce had no qualifications at all and a further 10% had qualifications below European Level 2.

Both France the the United Kingdom have adopted North American techniques for the identification of prior learning.

In both countries, the identification and accreditation of prior achievement have been developed for several client groups:

- students wishing to enter university, but without the normal entry qualifications
- the adult unemployed and particularly women wishing to return to the labour market.

In **France** since 1988 the authorities have encouraged young people who left education without qualifications to undertake vocational training. After an 'audit' phase they are offered an individual training programme which takes account of their prior achievement.

In the UK the National Record of Achievement (NRA) is a folder given to every pupil on leaving compulsory education. It contains record sheets on which the pupil enters details of schools attended, subjects studied, examination results, and work or work experience, and personal interests. It is intended to provide a life-long record of activity and the young person should ensure it is kept up-to-date with details of training, vocational qualifications etc.

2 Objectives

Adapting qualifications to the new needs of the economy

In both countries, as throughout the European Community, there has been, since 1980, a continuing growth in the number of people employed in service industries and a decrease in the numbers employed in agriculture and industry.

In addition, faced with a level of unemployment which has risen sharply over a period of 20 years, with a peak in 1985, the authorities have tried various measures to increase the qualification levels both of the unemployed and of the employed workforce; the aim of this policy is to facilitate longer term mobility both within and between companies.

In the **United Kingdom**, one outcome of the policy of increasing the number of people with qualifications has been the establishment of the system of NVQs (National Vocational Qualifications) since 1986. This system aims to create a national framework of qualifications in a country where there have been numerous certification systems.

NVQs are based on standards of competence. They define the competences required for an occupation or job and are independent of the route by which competence was attained.

The various NVQs are classified in a framework in which there are five levels, defined by criteria such as the breadth, the complexity and the degree of transferability of competence. The framework also takes account of the ability to innovate and to cope with non-routine situations, to organise one's own work and to supervise the work of others.

The identification of prior learning is one of the methods used to make courses more flexible. Distance and open learning and flexible timetables allow students to take only those parts of the course which meet their needs.

In **France** the unit credit system developed since 1963 allows candidates to take part or all of a diploma. Each unit remains valid for five years. Standards defined in accordance with information supplied by the occupational sector define the competences to be attained. The knowledge and skills required are divided into:

- the technological and occupational content, specific to the diploma
- general content (mathematics, French, current affairs, modern languages).

Since the introduction of individual training credits in 1990 a significant number of units and diplomas have been obtained. In 1992 17400 candidates gained a complete diploma and 39100 gained partial credit. These figures represent a 34% increase over those for 1991.

Preparation for change

Technological change, modification to the organisation of work and competition, all lead companies to require more adaptability from their employees. It is no longer enough to vary the activities of the occupation, to update the production worker to use a new tool; it is now necessary to change the overall performance. The level of general and occupational knowledge has to be raised, together with the level of comprehension. It is necessary to anticipate, to learn to communicate in another environment.

It is no longer sufficient to have qualifications based solely on occupational skills. Employees are now expected to have other competences which will enable them to adapt to the new constraints of the company: to work in a team, to follow quality standards and so on. These competences will allow workers to transfer their skills if they have to change jobs.

In France, as in the United Kingdom, the likelihood of unemployment appears to be inversely proportional to the level of qualification.

Saving time and money

In 1992 companies in **France** devoted 3.3% of their salary bill to training. This figure has increased by a factor of 3.5 over the past 20 years.

Because of economic constraints, attempts are now being made to obtain a better return from expenditure on training, as from expenditure on research and development. Avoiding the necessity for trainees to relearn what they already know is one way of economising. Modular training courses are offered both to workers and to the unemployed.

The opportunity to take account of prior vocational achievements, made possible by the law of 22 July 1992, should lead to further development of these techniques.

In the **United Kingdom** the Government has adopted the National Targets for Education and Training originally proposed by the Confederation of British Industry. These set a target that 80% of young people should reach NVQ level 2 or equivalent by 1997.

3 Competence audit and identification of prior achievements

How can the competence and knowledge which a person has acquired through experience, education or voluntary work, be identified? How can relevant proof be provided and ways of transferring this competence and knowledge to other occupations or activities envisaged ?

To address these questions centres for the 'bilans de compétences' (competence audit) have been created in France. In the United Kingdom colleges of further education offer similar services for their students and companies may offer the service for their employees.

France

The techniques referred to as 'bilans de compétences' (competence audit) have been in existence for about ten years.

The bilan* is intended to determine the current state of the individual's competence and personal and occupational skills. The bilan is based on an assessment which may include a variety of methods (interviews, diagnostic assessments, self-assessment, tests etc) in order to draw up an occupational plan and, if appropriate, a training plan. It is the property of the person concerned and may not be communicated to a third party without the permission of the subject (see AFNOR (French Standards Association) X50-750-1, standards for terminology of vocational training).

The bilan procedure was used first for adults faced with redundancy and for women wishing to return to work.

Since the introduction of CFI (individual training credit) in September 1989, 'bilans' have been offered to young people without qualifications and to unemployed adults, as a first stage of their training. The aim of this first phase is to clarify their vocational aims.

Since 1992 all employees with 5 years experience, including at least 12 months in their present company, may request leave of absence to draw up a 'bilan' of personal and occupational competence.

United Kingdom

The identification of prior learning was first offered to adult higher education applicants who lacked the normal entry qualifications (ie GCE Advanced level passes). Since then the procedure has also been made available to the unemployed and to those threatened with redundancy.

The procedure involves a period of reflection on work and other experiences and from this an identification of the skills and knowledge which have been acquired. This leads to the production of a portfolio which supports the statement of skills and knowledge with evidence of the circumstances in which they were acquired.

* Note: the French term has been retained to indicate the particular characteristics of the French system.

3.1 Uses of the bilan

In both France and the United Kingdom, there are a number of contexts in which a bilan may be produced and used within public or private organisations. The following classification of the uses of the bilan is taken from Sylvie Boursier's work 'l'Orientation éducative des adultes' (Educational Guidance for Adults).

Uses of the bilan in employment

In France ANPE (Agence Nationale pour l'Emploi - National Agency for Employment) is an example of the use of the bilan in employment. A number of services are offered in order to assess the employability of the applicant, especially after a long period of unemployment.

- 'In depth guidance sessions' are intended for any person needing specific help in drawing up, defining/targetting or evaluating his or her career plan.

- The 'assessments of the level of occupational competence' allow an evaluation of the theoretical and practical attainments of the unemployed.

- 'Assessment in the workplace' puts an unemployed person in a real job in a company, allowing him or her to test his occupational aims against the reality of a company.

In the UK, programmes for the unemployed (*Employment Training, Training for Work*, and the much shorter *Restart* programmes) normally begin with a review of the person's skills, knowledge and experience, followed by the formulation of a plan for further training and development. This is known as 'Action Planning'. Where the person has sufficient vocational skill to be able to gain one or more units of a vocational qualification, he or she will proceed to collect supporting evidence as described in section 4.

Use of the bilan in training

In France the primary aim of the bilan in this context is to determine whether the individual has the prerequisites needed to follow a training course. It is also used to establish a training plan.

In the United Kingdom, Colleges of Further Education have now accepted the importance of APL as a component of a more flexible system of education and training. Colleges acknowledge the need to recognise the existing skills and knowledge of learners as a means of shortening the course. This does, however, require considerable organisational change within the colleges, especially modules and flexible start dates and not all of these changes have yet been achieved.

Uses of the bilan in personnel recruitment

In France the bilan is undertaken by reference to the need of the company for specific qualifications, to the positions to be filled, or to changes in the production methods of the company.

These techniques are part of forward planning for jobs and skills requirements. Companies can no longer confine themselves to the consideration of skills recognised at a particular point in time by certificates and diplomas. In order to anticipate change, they need to determine the potential of the workforce and their capacity to adapt to new working conditions. From this follow the techniques of competence evaluation, which are used in companies particularly following recruitment or following the company's annual appraisal interviews.

Uses in accreditation

In the UK, employers may decide to conduct (or contract an outside organisation to conduct) a 'Skills audit' to identify the skills of their workforce. This is usually carried out with reference to one or more specific NVQs. Candidates who fulfil the requirements may proceed to gain one or more units of a qualification by APL or may follow a training programme to gain the full qualification.

Uses in guidance and manpower planning

In France the bilan de compétences is now available to all workers (see below). It involves the employee in a dynamic process of occupational mobility within or outside the company. It leads the person concerned to consider the opportunities for professional development within the company, or in the same field of employment or even beyond. It is therefore advisable to provide him or her with information about occupations which are in demand and about the labour market.

Uses for access to university

Another important use of the identification of prior learning in the UK is to provide a route to degree courses for mature students who do not have the traditional entry qualifications. In this context the identification of prior learning is normally associated with 'Access' courses, which are offered in Colleges of Further Education and prepare students for Higher Education. In Access courses, the main emphasis of the APL process is on general and communication skills and study skills, to demonstrate that the student has the potential to complete a degree course satisfactorily.

3.2 The Procedures for the bilan

In **France** the law determines the procedures for the bilan. There are three phases in drawing up a bilan:

- the **preliminary phase** should lead the candidate to define and analyse his or her needs. During this period he or she should be given full information on the methods and techniques which are available. This will also give an appreciation of how the bilan can be used

- the **investigation phase** is specific to the individual. It should help the candidate to state his or her values, interests and aspirations, to identify the key aspects of his/her motivation, general and occupational knowledge, skills and aptitude and to list the experiences which could be transferred to his/her chosen occupational area

- the **concluding phase** takes the form of personal interviews. Its aim is to review the detail of the results with the candidate. The agent offering the bilan then draws up a summary. Only the candidate has the right to pass this document to a third party (such as an employer or training organisation).

On completion of the bilan a worker should be in a position to define or confirm his career aims.

In the United Kingdom the procedure for identifying prior competence and knowledge is similar but is not divided into distinct phases. It often begins with the compilation of a 'life history' of the student. The college team helps the student to review his/her experience and to identify the knowledge and competence acquired from employment and from leisure and voluntary activities. The results are compiled into a portfolio. The aim of this procedure is to identify all prior learning. For accreditation for an NVQ, the process examines only those competences which are directly relevant to the target qualification.

3.3 The portfolio of competences

The portfolio of competence which results from the 'bilan' procedure is intended to provide a record of, and evidence for, the knowledge and competences which have been identified. The process of compiling the portfolio is itself a learning experience.

In France, as in the UK, the portfolio was inspired by examples in North America.

In **France**, Emile Gagnon defined its purpose as follows:

- to list the significant competences acquired by the holder
- to develop or reinforce the holder's awareness of the competences acquired
- to assist the holder to convince others of his or her special qualities.

Portfolios of competence have been used particularly in programmes aimed at the young unemployed.

Portfolios are presented in various formats. The folder allows the assembly of different documents arranged in chronological order, CV, copies of certificates and diplomas, certificates of attendance from courses, examples of work, evidence of working experience, certificates of work, and so on.

It is a 'document of record'. often including self-evaluations.

3.4 In France, workers have the right to a bilan

Workers have access to the bilan, either at the request of their employer (as part of the training budget) or at their own request (leave for a bilan of competence).

If the bilan is undertaken within the framework of the training budget, it is financed from the companies' compulsory contribution to continuing professional development (1 to 1.5% of the payroll).

If undertaken within the framework of leave for a bilan of competence, it is financed through the obligatory contribution to individual training leave. This must be paid to an OPACIF, an organisation approved bilaterally (by employers and employees) to administer the funds; it represents 0.2 to 1.5% of the payroll.

In 1992, 3643 workers benefited from a bilan

No such right exists in the United Kingdom.

Choice or organisation

The bilan of competence is drawn up by a public or private organisation external to the company; a list of organisations offering this service is drawn up by the organisations which collect the financial contributions and may be amended each year.

The quality of the bilan of competence

The process of compiling the bilan requires a strong commitment by the person concerned in submitting different aspects of his or her professional and personal life to scrutiny . There must therefore be safeguards. The following rules are laid down by law:

- use of reliable methods, based on instruments of recognised scientific value
- implementation by qualified personnel with the necessary knowledge and skills
- confidentiality; the results of the bilan may be communicated to the employer or funding organisation only with the permission of the person concerned.

Fee for the bilan

The bilan is free for the unemployed and for young people undertaking a training programme under the individual training credit scheme (CFI - crédit formation individualisé). In this case the state pays for the service.

For employees, the method of payment is variable according to whether the bilan is undertaken at the request of the company or the worker (see above). The cost ranges from 2000 to 15000 FF, depending upon the organisation providing the service and the type of bilan undertaken.

Which organisations offer the bilan?

The CIBCs (Centres interinstitutionnels de bilans de compétences - Inter-institutional centres for bilans of competence).

These centres, of which there are 104 in France *, bring together a number of different partners, the national Ministry of Education, the Association for the Vocational Training of Adults (Association pour la formation professionnelle des adultes - AFPA), the National Agency for Employment (Agence nationale pour l'Emploi - ANPE), associations such as Retravailler (Return to Work) and sometimes Chambers of Commerce and Industry or of Occupations.

Their objectives are:

- to offer to anyone who wishes, the possibility of drawing up a bilan of competence
- to provide interdisciplinary teams, drawing together specialists in counselling, training and employment.

Since their inception, the CIBCs have provided a field for experimentation in the techniques of the bilan. A number of Working Groups established by the Delegation for Vocational Training (Ministry of Labour, Employment and Vocational Training) have considered the tools used, the rules which organisations offering the bilan should observe and the links with the organisations funding the bilan, which may be public authorities (for young people and the unemployed) or companies (for employees).

The results of this work have been important since the implementation of the new right to the bilan (see above).

In 1992 the CIBCs, received about 35000 applicants for the bilan, comprising young people, adult unemployed and workers.

The psychotechnic centres of AFPA (Association for Vocational Training of Adults)

Private agencies, with experience in recruitment or career planning

Associations with experience in training and in carrying out the bilan

Establishments under the supervision of the National Ministry of Education

* In 1993 each French département had at least one CIBC

4 The accreditation of prior learning for vocational qualifications

Introduction

The accreditation of prior learning (APL) for vocational qualifications differs from the identification of achievement described in the previous section in that its purpose is to lead to the award of a vocational certificate or diploma. Because the candidate is aiming at a specific qualification, the process takes into account only experience which is relevant to that qualification.

Aims and Target Groups

In both France and the UK, the certification of existing occupational competence has the following aims:

- to give formal recognition to the knowledge and skills which people already possess, often as a route to new employment or further training
- to increase the number of people with a qualification (in the UK this contributes to the achievement of the National Education and Training Targets)
- to reduce training times by avoiding repetition of what the student already knows.

In France, accreditation of prior learning is available to anyone with a minimum of 5 years occupational experience. In the UK there is no restriction as to the length of experience. The users of the service in both countries include both employed and unemployed adults. In the UK, users also include women returners and companies requiring a 'skills audit' of their workforce.

Legal basis and scope

The legal basis for the accreditation in France is the law of 20 July 1992 amplified by decrees of 26 and 27 March 1993. This law states that anyone with a minimum of 5 years occupational experience may request validation of his or her occupational competence which may be taken into account as part of the knowledge and skills required for a diploma. In addition to Higher Education (see section 5), the diplomas covered are:

- diplomas of technological and vocational education, classified at levels III, IV and V of the French system (corresponding to levels 1-4 in the European Community), the Certificat d'aptitude professionnelle (certificate of vocational skills), brevet d' études professionnelles (vocational studies certificate), baccalauréat professionel (vocational baccalaureate), brevet professionnel (advanced vocational certificate), baccalauréat technologique (technical baccalaureate), brevet de technicien supérieur (advanced technician's certificate), diplôme de technicien supérieur (advanced technicians diploma)
- diplomas of technological education awarded under the responsibility of the Ministry of Agriculture, the certificat d'aptitude professionnelle agricole (certificate of agricultural skills), brevet professionel agricole (agricultural baccalaureate), brevet d' études professionnelles agricole (agricultural studies certificate).

'Titres et diplômes homologués', qualifications for post-initial education and training accredited by the Commission technique d' homologation, do not fall within the scope of this law.

No special legislation is necessary in the UK. Since 1991, the National Council for Vocational Qualification (NCVQ) and its Scottish equivalent, SCOTVEC, have required that APL should be available for all the qualifications which they accredit, ie National Vocational Qualifications (NVQs), Scottish Vocational Qualifications (SVQs), General National Vocational Qualifications (GNVQs) and General Scottish Vocational Qualifications (gSVQs). The availability of APL in other qualifications depends on the policy of the awarding body.

In the UK a candidate may gain the whole qualification via APL, although only a minority of candidates have sufficient experience to do so. In France a candidate may be exempt from part of the examination or from some of the units, depending upon the structure of the qualification, but may not gain the whole qualification via APL. In both countries a candidate who does not have sufficient experience to gain the full qualification may choose simply to claim one or two units or may choose to follow an additional training course in order to gain the rest of the qualification.

Partners

The initiative for the use of APL techniques to award vocational qualifications in the UK came from NCVQ, SCOTVEC and the Employment Department. It has also required the cooperation of the major awarding bodies responsible for the award of vocational qualifications.

The Employment Department has worked partly through the local Training and Enterprise Councils and Local Enterprise Companies (the equivalent of TECs in Scotland) which are responsible for administering government funding for youth training and other training programmes. Since 1991-2, the Employment Department has funded TECs and LECs to establish 'Access to Assessment' schemes, which have offered APL as a route to vocational qualifications over a wide range of subjects. Their objectives have included testing the feasibility of awarding qualifications on the basis of prior experience and publicising the process.

A number of these TEC/LEC Access to Assessment schemes have been based in Colleges of Further Education. The concept of APL has also been taken up by many other Colleges of Further Education which do not have a special funding, by other training providers and by some companies. Indeed any organisation which is an assessment centre for NVQs or SVQs may offer an APL service.

Colleges of Further Education

Colleges of Further Education, which are funded by the Department for Education through the Further Education Funding Council, are the major providers of vocational education in the United Kingdom. They offer a wide variety of full time and part-time courses, both for young people (aged 16-19) and for adults; these may include:

- courses of general education, often leading to GCSE and GCE A level examinations (for young full time students these are also available in schools and Sixth Form Colleges)
- courses of vocational education and training, leading to NVQs, GNVQs or other qualifications
- short courses for adult updating
- adult basic education (numeracy, literacy and English for speakers of other languages)
- programmes of guidance and retraining for the unemployed and for women returners
- courses for those with special needs (physical handicaps and learning difficulties)
- courses of Access to Higher Education

In France the procedure is currently being trialled by an FAF (fonds d'assurance formation - training insurance fund, an employer-employee organisation responsible for enlisting the participation of companies in vocational training), by one company and two occupational sectors. Twelve of the 28 'academies' (regional education authorities) are involved. The aims of the trialling are to test the tools (eg questionnaires, check lists) which have been devised and to test the procedures for implementing the law.

Processes

As explained in more detail in the following paragraphs, the processes in the accreditation of prior learning for vocational qualifications are:

- initial guidance and information
- preparation of a dossier or portfolio
- assessment and (if appropriate) certification
- if necessary, 'top up training' and re-assessment.

In the UK the initial guidance and information may be provided in two separate stages:

- general information about the APL process, normally provided by advisers who are not subject specialists and often supported by printed material or videos

- sessions in which the individual reflects on his or her experience, begins to identify relevant skills and knowledge and the qualifications or units for which he or she may be able to claim credit.

In both countries, a 'mentor' assists the candidate to identify his or her skills and knowledge and also advises on the requirements of the target qualification. In the UK part of the support may be provided in 'workshops' for a number of candidates aiming at the same qualification.

The help of a 'mentor' with knowledge of the target qualification is also required while the candidate is preparing his or her 'dossier' (France) or 'portfolio' (UK).

In France the composition of the dossier is specified by the order of 29 July 1993. The main constituent is a description of the functions undertaken and tasks carried out by the candidate, defined if possible by reference to the standard grades of personnel used for the occupation(s) followed by the applicant and the environment in which they were undertaken. This description should be attested 'as far as possible' by the company. Other items of information annexed to the dossier are:

- the curriculum vitae of the candidate

- jobs held

- the type of organisation

- the degree of autonomy accorded to the employee and the description of the companies or organisations which employed him/her

- training undertaken

- certificates obtained.

There is no fixed format for the portfolio in the UK, but all the 'evidence' must be related to the requirements (units and elements) of the target qualification. The portfolio could include:

- statements of job tasks and responsibilities from past or present employers

- examples or photographs of relevant 'products', for example a folder of artwork or designs, a printout or disc of a computer program, an artefact

- audio or video tapes of the candidate in the workplace (for example, if the job involves contact with people)

- the results of tests or specially undertaken projects.

In France, the experience taken into account must be from paid employment or self-employment. In the UK, the candidate may also provide evidence drawn from voluntary work, leisure activities or any other source.

In France, assessment is undertaken by a 'jury' which evaluates the candidates' evidence of competence and relates it to the requirements of the unit or examination. The jury may require the candidate to attend an interview and to clarify some aspects of the dossier. However, this interview may not take the form of an oral examination.

In the UK the candidate's portfolio is normally assessed by a single assessor whose work is checked on a sample basis by a 'verifier' (see below). The assessor normally interviews the candidate and may ask questions to test the candidate's understanding of the work. If the assessor is not satisfied, he or she may ask for additional evidence. The assessment process is substantially the same as that which is used for any candidate for a National Vocational Qualification. The APL process differs from the normal assessment process in that the candidate is providing evidence largely of past activity rather than of skills acquired during the current training course.

Selection and training of assessors

In France the members of the 'validation jury' are appointed for two years by the rectors of the 'academies' (regional education authorities) or by the director of the university. The majority of jury members are tutor-researchers or teachers. They also include 'persons competent in the activities concerned' ie practitioners. They are convened by the rector(s) and may meet several times per year.

In the UK, the assessor is appointed by the assessment centre (college or other organisation) in accordance with the regulations of the awarding body. The quality assurance system for NVQs provides for large assessment centres to have an 'internal verifier' who is responsible for checking the assessment undertaken by other assessors at the centre. The Awarding Body itself appoints 'external verifiers' who have the responsibility for ensuring that assessment standards are the same across a number of different centres.

Because NVQ assessment for non-APL candidates relies on the observation of candidate performance in the workplace, an extensive programme of assessor training is required. As part of the NVQ development programme, units of competence for NVQ assessors and verifiers have been drawn up by the Training and Development Lead Body; potential assessors and verifiers can gain these units by a process similar to that required for any candidate gaining an NVQ. These units are, however, very general in nature and need to be supplemented by training which is specific to the NVQ in question. Awarding Bodies have the responsibility for training assessors and verifiers to ensure that assessment is conducted to common standards. Awarding body regulations vary but normally require that each centre should have at least one staff member trained as an assessor for the NVQ in question.

Training and Development Lead Body

The Employment Department has designated over 150 'lead bodies' to define the standards of competence for NVQs. Many of these are existing organisations; for example, the Engineering Training Authority is the designated lead body for engineering manufacturing occupations.

For occupations which span a number of industries (eg secretaries, managers), a lead body may be set up specially by the Employment Department. The Training and Development Lead Body falls into this category and is responsible for defining standards of competence for trainers and training managers.

Finance

In France it is expected that accreditation of competence will be free, both for the unemployed and for those in work. However, no regulations concerning the financing of the service have been published to date (March 1994).

In the UK some finance for the **establishment** of APL services has been provided through special projects such as the 'Access to Assessment' schemes, but this does not extend to the **running** of the service. The majority of the finance comes from candidate fees, which are in two parts:

- the entry fee paid to the awarding body, which is the same as for any other assessment method and ranges from £30 (about 50 Ecus) per candidate for a Level 2 NVQ in Retailing to as much as £275 (about 470 Ecus) for a Level 4 NVQ in Management

- the fee to the college or other centre for providing guidance and assessment.

Because of the high level of one-to-one counselling required, many colleges consider that the cost of providing an APL service is as high as the cost of providing a full course. The candidates benefit from a saving in time in that they do not need to attend college for the duration of the course, but consider the APL route to be too expensive if it costs the same as a full course. Colleges recognise this and many try to offer a cost reduction for APL candidates or to find some means by which the service can be made more economical.

Companies may finance APL for their own employees, but there is no obligation on them to do so. Where a company has a group of employees all of whom are aiming at the same qualification, there are considerable savings in time and cost.

Evaluation

In France the accreditation of occupational competence is still a very new procedure and is in the trial stage. It is expected that a memorandum drawing on experience to date and allowing more general implementation will be published in the first half of 1994.

In the UK the process of awarding a vocational qualification via APL shares some of the problems which are common to NVQs in general including:

- the difficulty of ensuring, despite the quality assurance procedures which are in place, that all assessors are in fact working to the same standards

- ambiguities within the units of competence which allow for different interpretations

- difficulty in obtaining assessment evidence from the workplace

- the difficulty identifying and training sufficient assessors

- uncertainties about the place of knowledge within NVQs and their assessment systems

An additional problem which APL centres have faced is the need to explain the standards of competence to candidates in words which they can understand. It has been found that candidates with relevant experience do not always recognise the way in which their experience relates to the units and elements of competence.

The cost of the APL process has already been mentioned. FE colleges are exploring ways in which the cost of APL to the individual can be reduced including:

- group sessions to explain the procedures, rather than individual counselling
- provision of information in printed form rather than face to face
- computer programmes which will guide the candidate in preparing his or her APL portfolio
- placing the main emphasis on work with companies rather than individuals.

Many Colleges of Further Education which have launched an APL service have emphasised that it is crucially important that they should also be able to provide flexible 'top up' training for candidates who need this. A high proportion of candidates working through the APL process prove to need some additional training in order to complete the qualification.

Colleges which have offered an APL service have also emphasised that it is very difficult to offer this service in relation to qualifications which are not based on standards of competence. The main use of APL is therefore for NVQs and SVQs although a small number of other qualifications, which are based on standards of competence are also suitable.

Numbers of candidates following the APL route to vocational qualifications are very difficult to obtain. A candidate gaining an NVQ might have done so entirely by APL or by using APL for only one of a number of units. Because there is no requirement for candidates to follow a particular route to an NVQ, only limited information about the method of study is collected by the Awarding Bodies and this does not identify APL as a separate route.

The Employment Department estimates that in the 38 Access to Assessment schemes established in the first two years of the project (1991-93), an average of 50 candidates per scheme gained qualifications or units towards qualifications. However, the number of candidates varied considerably between schemes.

The Access to Assessment schemes also found that only a very small proportion of the initial enquiries led to the acquisition of qualifications via APL. One of the first schemes, North Lincolnshire College, reported that in their first year 967 enquiries led to 269 registrations as APL candidates and only 55 of these had submitted portfolios for assessment by the end of the year.

Despite these reservations, it is clear that the concept of APL has become established very widely, especially in Colleges of Further Education.

5 Accreditation within Higher Education

Introduction

In both France and the UK, the aim of accreditation of prior achievement **within** Higher Education is to provide partial credit towards a degree or higher degree. Accreditation for this purpose should be distinguished from the use of APL for **entry** to Higher Education, as described in Section 3.

Credit may consist of one or more specific units of a degree or exemption from (for example) the first year of the course. In neither country can the whole of the degree be obtained via APL; in the UK the limit is 'normally' 50%. The only exception is a UK Master's degree which would, however, usually require presentation of a thesis.

The target group for this procedure consists of mature students. In France a minimum of five years of occupational experience is specified.

Legal basis and scope

In France, the use of prior achievement for accreditation in Higher Education was permitted by the law of July 1992 but this has to be interpreted by reference to the decree of 23 August 1985 which determined the use of evidence of prior study and occupational experience and skills to give access to higher education. The situation is made more complex by differences in the methods of implementation of the two laws.

The law of July 1992 excludes medical and paramedical disciplines and university diplomas. It refers to all other national qualifications under the responsibility of the Ministries in charge of Education, Universities and Agriculture.

In the UK no special legislation is required. The Council for National Academic Awards (CNAA) played a part in promoting the use of APL by the former polytechnics, but CNAA has now been disbanded and the polytechnics have become universities. Each university has authority to confer its own degrees and hence makes it own decisions on the acceptability of APL.

In both France and the UK the candidate must specify the degree or module against which he or she is claiming credit. Credit can only be given for experience which is **relevant** to the subject matter of the degree. An example is that someone who already had a lower level qualification in Electrical Engineering combined with working experience in the field might be able to demonstrate that he or she had met part of the requirements of a degree course in Electrical Engineering.

Partners

In both France and the UK, the major partners are the institutions of higher education themselves. In the UK, however, Further Education Colleges offering Access courses (for entry to Higher Education) may also help candidates to prepare portfolios claiming credit from part of the degree course (this is sometimes described as entry to University 'with advanced standing').

Large companies may also negotiate with universities for credit to be given (often towards higher degrees) to employees who had completed specified in-company training courses or agreed in-company research and development projects.

Courses for Access to Higher Education

Since the late 1980s, Colleges for Further Education have offered 'Access courses' which prepare mature students to enter Higher Education. Students who lack the traditional entry qualifications (GCE Advanced levels or other equivalent qualifications) may be accepted on courses of Higher Education if they satisfactorily complete an Access course recognised by their chosen university.

Many Access courses are devised by Colleges of Further Education in consultation with their local university, but there are arrangements for mutual recognition between universities, allowing students to enter other universities if they wish to follow a specialised course not available locally.

In addition to offering a fixed curriculum. Access courses may give students the opportunity to have their existing skills and knowledge recognised through the preparation of a portfolio.

During the 1991-2 academic year some hundreds of Access courses were offered (exact numbers are difficult to obtain) and there were 26,000 student enrolments. At the end of that year, just under 7000 students entering University (including the former Polytechnics) gave 'completion of an Access course' as their entry qualification.

Processes

The means by which accreditation is claimed is by preparation of a 'dossier' in France (always) or a 'portfolio' in the UK (usually). In France it is specifically stated that a candidate may deposit only one dossier per year and only in a single establishment at any one time.

In France, credit may be given only for occupational experience. In the UK, voluntary work or leisure activity could also be taken into account, although this would be unusual. Through the Credit Accumulation and Transfer Scheme (CATs), UK universities may also give credit for other courses and qualifications.

In France it is expected that each candidate's dossier will be examined for its compliance with both decrees (1985 and 1993) so as to give the maximum opportunities to candidates. The University of Lille has been commissioned by the Directorate of Higher Education to develop a form of validation dossier which will take account of both decrees. It has been decided to use the existing form of dossier (developed for the 1985 decree) and to add to it an open questionnaire taking account of the requirements of the 1993 decree.

Assessment

In France the decision on accreditation is taken by a jury for the subject whose members are appointed by the president of the university for a period of two years. Examination of the dossier may be followed by an interview which enables a tutor in the relevant subject to judge whether the candidate possesses the knowledge required for the target Unit of Credit or module.

In the UK the assessment pattern is determined by the University concerned and may vary from subject to subject. Sometimes the candidate may be required to write an essay or thesis reflecting on what he or she has learnt from experience.

Finance

In France it is expected that the process of granting accreditation within Higher Education will be free, both for the unemployed and for those in work. No regulations concerning finance have yet been made.

In the UK there is no nationally agreed format and full fees may be charged for students who can claim credit for only a small part of the degree. For others (for example, those who can claim credit for the whole of the first year) an assessment fee in the range £200 to £250 (340-425 Ecus) is typical.

CATS - Credit Accumulation and Transfer Scheme

The Credit Accumulation and Transfer Scheme was set up by the Council for National Academic Awards (CNAA) for use by what were then polytechnics, but has also been accepted by many of the older universities. The scheme gives a 'credit rating' of 360 points to a three-year first degree course and 120 points to a Masters degree; credit points are also given a level on a scale of 1-3 for a first degree course and M for a master's degree. Other courses or qualifications may be given a credit rating on the same scale and used as credit towards a degree, provided that the university awarding the degree accepts the value and relevance of the credit. In this way, students may receive credit for their previous qualifications and may also transfer between universities, taking their credit points with them.

Credit ratings have been awarded to higher education qualifications which are not degrees (eg Higher National Certificates), to nursing qualifications, to other professional qualifications (eg in Insurance, Personnel Management) and to some in-company training courses. A central list is maintained and further qualifications are added to it as the demand arises.

Evaluation

Universities in the UK now have several years' experience, both of the wider Credit Transfer scheme and of the granting of credit for relevant occupational experience. Although the candidates using APL to claim credit within Higher Education are still a small minority, the system is considered to have a number of advantages:

- recognition of learning gained from working life and from other non-traditional sources
- avoiding the need for students to repeat what they already know
- attracting mature and other non-traditional students into Higher Education
- promoting links with companies.

In France, giving credit for occupational experience within Higher Education is still a new development. A working group made up of university staff from different establishments is considering the needs of mature students at university and drawing up proposals for implementation to ensure identical procedures in all French establishments.

It is expected that the Universities will encounter a number of difficulties in translating occupational competences and skills into knowledge. It will be necessary to establish the relationship between the skills demonstrated by the candidate in all his or her activities and the skills which the education seeks to develop. This will doubtless lead to important changes in the organisation and planning of university teaching. The law of 1992 should lead to changes in the techniques of orientation, induction and evaluation, as well as in the individualisation and modularisation of the curriculum.

In view of the need to construct suitable tools for its application, the accreditation of occupational experience within Higher Education is unlikely to come into force in France before the autumn of 1994.

ANNEXES

Bibliography - French

'Bilan de Competences' (Skills and Competence Audit)

Sens et contresens des bilans de compétences
Sandra Michel
Paris: Ed. Liaisons, 1993, 159 p.

(Sense and Misunderstandings in the Bilan)
Intended for those involved in bilans and needing a better understanding of the process, this work highlights the variety of applications and practices. Decrees and regulations determine the principles but not the methods. The bilan must be tested in the context of the realities of business.

Le bilan de compétences: pour qui? Pourquoi? Comment?
Yves Bayard
Paris: Ed. Demos, 1993, 126 p. (Demos ressources humaines)

(The Bilan of competence: For whom? Why? How?)
The author describes the bilan of competence, covering the legal requirements, implementation from the point of view of the business, employee and advisers and the evaluation of the transferability of skills. Annexes give standard conventions, the text of the law and decrees and a bibliography.

Bilan et orientation: 1ère partie
Christine Revuz (editor)
Éducation permanente, no 108, 1991, 218 p.

(Bilan and guidance, Part 1)
There is at present an explosion of activity in guidance, with a growing diversity in the places, methods and objectives and a growth in the target population. In view of this, the authors have attempted to provide food for thought for practitioners and offer a three-fold approach: theory, with contributions from psychologists, sociologist and organisational specialists who describe the environment of the bilan and guidance; institutional, using as an example the functions and techniques of the CIBC centres; practical with first hand accounts from practitioners and a study of the instruments used. The problems of undertaking the bilan in-company are tackled, together with issues of guidance on a European scale.

Bilan et orientation: 2ème partie
Martine Dumont, Christine Revuz (editor)
Education permanente, no 109, 1992, 366 p.

(Bilan and Guidance Part 2)
The authors of this part come from the major organisations which offer bilan and guidance services: AFPA, ANPE, national education and Retravailler. The chapters reflect the diversity of the authors, from a description of one example of guidance to a critical examination of its basis, including a consideration of social demand. The different aspects of the bilan and guidance are examined (relationship with forward planning of manpower, problems of retraining, personal development, methods for insertion into working life, the battle against unemployment etc). Practitioners reflect on the definition of their occupation and the competences required to exercise it.

Le bilan de compétences
Claude Lévy-Leboyer
Paris: Ed. d'Organisation, 1992, 117 p.

(The Bilan of Competence)
The author offers a reflection on the concept of competence and the manner in which each person builds, defends and modifies his or her self-image. He reviews the different methods and tools available for drawing up the bilan and defines their purposes. He explains how to slant the bilan so that individual competences will contribute to organisational competence.

Les bilans personnels et professionnels: guide méthodologique
Jacques Aubret, Françoise Aubret, Carole Damiani
INETOP - Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle
Paris: INETOP, 1990, 148 p.

(Personal and occupational bilans: methodological guide)
This guide is for anyone who is involved in offering, recommending or using bilans. The first part suggests a definition of the personal and occupational bilan and sets out its essential characteristics, together with the different phases in which it is carried out. The second part describes the different techniques used by professionals concerned with the bilan. The final part answers the questions most often asked by the clients to whom the guide is addressed.

Bilan de compétences: les pratiques et les outils
Henriette Perker
Actualité de la Formation permanente, no 112, 1991, pp. 28-94

(Bilans of competence: practices and tools)
There are a number of different contributions in this dossier which takes stock of the aims and development perspectives of the CIBCs (Centres interinstitutionnels de bilans de compétences personnelles et professionnelles - Inter-institutional centres for personal and occupational bilans of competence). It also reports on the techniques for the bilan which have developed in other contexts (centres for research into employment, Retravailler etc). There is an account of a number of tools and a discussion on the evaluation of the tools and the techniques of the bilan. The practices of the CIBCs, their difficulties and their successes are described. Finally there is a bibliography.

Accreditation of Prior Achievement

Mise en oeuvre de l'accord interprofessionnel sur la formation professionnelle de 1983: l'organisation de la reconnaissance des acquis
Anne-Marie Charraud
Actualité de la formation permanente, no 122, 1993, pp. 84-87

(Implementaton of the 1983 Inter-occupational accord on vocational training: procedures for the recognition of prior achievement)
After a brief review of the methods of formalising the recognition of qualifications, there is a description of practices in the validation of qualifications from 1985 to 1990. The role of structures and particularly of arrangements for mutual recognition are explained and ways of implementing the follow-up aids are clarified.

Systèmes et procédures de certification des qualifications en France
Henriette Perker, Françoise Gérard, Centre INFFO
Berlin, Ed. CEDEFOP, 1993, 54 p.

(Systems and procedures of certification of qualifications in France)
After a brief review of the characteristics of the French training system, the authors explain the procedures by which qualifications are developed, including the assessment of competence, and then give more detail on the origination of certificates and diplomas, the preliminary consultations and the institution of the awards. The second part is devoted to access to certificates and diplomas and the third to the conditions for the assessment and delivery of the awards.

Actes des journées de travail validation des acquis professionnels: Villeneuve d'Ascq, 14-15 janvier 1993
Groupe de travail Etudiants Adultes - DFSE - Délég. aux formations supérieures et à l'emploi - Université des Sciences et Technologie de Lille
Paris, Ed. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1993, 171p.

This is an account of the seminars and workshops of the conference on the accreditiation of occupational achievement held at Villeneuve d'Ascq, 14-15 January 1993. The topics are: general problems in the accreditation of prior occupational achievement; accreditation of prior occupational achievement and the company; accreditation of prior achievement in Great Britain; techniques of accreditation in higher education; aids to decision-making in accreditation.

En situation professionnelle
Ravat Danièle
Actualité de la Formation permanente, 1992, no 121, pp. 48-49.

(In the working environment)
The article describes the conditions for a successful accreditation of occupational achievement. For each qualification it is necessary to identify the key activities and the conditions in which they are exercised. The key activities of the occupation should be the basis for assessment for a certificate.

Reconnaissance et validation des acquis: le portefeuille de compétences
Aubret Jacques
Pratiques de formation, analyses: coll. Thématiques, 1992, 162 p.

(Recognition and accreditation of achievement: the portfolio of competence)
This report is the result of an investigation into the techniques related to the portfolio of competence. The survey had three dimensions - institutional (the portfolio is the product of an organisation - dossiers, procedures, methodology and its transfer), formative (the portfolio is the product of a person - motivation, utilisation etc), formative (the portfolio is produced in the context of social intervention - help in its production and approval). An annex by Bernard Liétard describes the social history of the recognition of achievement in France.

Bibliography - United Kingdom

Handbook for the Assessment of Experiential Learning
Learning from Experience Trust
London, 1987, 35 pages

Written in association with the County of Avon Education Department, this booklet provides a description of the stages involved in assessing experiential learning - reflecting on experiences, identifying competences gained, matching competences to aspirations (entry to educational courses or career development) and assembling evidence into a portfolio.

Learning from Experience: a requirement of technological change
Learning from Experience Trust
London, 1987, 22 pages

This booklet, written by Morris Keeton the President of the Council for Adult Experiential Learning in the USA, describes the American experience of the assessment of experiential learning. The author argues that it is in the interests of society as a whole as well as of the individual to bring adults back into education.

The Assessment of Prior Experiential Learning
Council for National Academic Awards
London, February 1988, 40 pages

This provides an account of a project conducted for the Council for National Academic Awards by the Learning from Experience Trust. The project worked with ten institutions to develop systems for assessing prior learning to allow access to higher education. In some cases students gained 'access with advanced standing' ie exemption from part of the course.

Prior Learning Assessment in FE colleges: A Statement of Issues
National Council for Vocational Qualifications
London, March 1988

An early discussion paper from NCVQ on the use of evidence of prior achievement in the assessment of National Vocational Qualifications. This was a consultation paper, setting out the issues and inviting comments.

Skills Assessment and Vocational Guidance for the Unemployed
Further Education Unit, London, 1989

The report of a two-year project undertaken in the County of Avon to provide guidance and help in portfolio preparation for the unemployed. Portfolio preparation helped the unemployed to identify the skills and knowledge acquired through employment and other activities and raised their confidence and motivation.

Accreditation of Prior Learning Achievements: Developments in Britain and Lessons from the USA (Coombe Lodge Report vol 21 no 5)
Gorringe, Richard, published by Further Education Staff College,
Bristol, 1989

A survey of developing British practice in the accreditation of prior learning and of the situation in the USA. The booklet described the range of clients and uses for APL and notes the shift from APL for course entry to APL for certification.

Accreditation of Prior Learning in the Context of National Vocational Qualifications,
(NCVQ R & D Report no 7)
National Council for Vocational Qualifications, London, 1990

Report of a project in which the National Council for Vocational Qualifications worked with three awarding bodies and six colleges to test the feasibility of using the accreditation of prior learning as a means of gaining National Vocational Qualifications (NVQs). The project found that NVQs were particularly suitable for APL because of their structure of units and elements, but that the process was time-consuming. It was important to have well-trained assessors and to offer 'top up' training to candidates who could not meet all the requirements.

Assessment of Prior Learning and Learner Services
Further Education Unit, London, 1992

Report of a project which examined the effects on college organisation of the implementation of the accreditation of prior learning. The project drew on the experiences of three colleges. The report outlines different purposes for APL (which affect the way in which it is organised) and suggests ways of reducing the cots.

Embedding Accreditation of Prior Learning
(Competence and Assessment Briefing Series no 7)
Employment Department, Sheffield, October 1992

Report of the second phase projects concerned with implementing the Accreditation of Prior Learning in NVQs and SVQs. There were seven projects with different characteristics, but throughout the projects there were common findings relating to staff functions, staff development, marketing, need for written materials for candidates, problems and costs.

APL, a Practical Guide for Professionals
Susan Simosko
Kogan Page, London, 1992

This book provides guidance for college staff and other professionals on the development and implementation of an APL (Accreditation of Prior Learning) service. The book explains how to organise the various stages of the APL process, including advising candidates, running group workshops and the preparation and assessment of portfolios. The author also considers the implications for staff development.

Introducing APEL
Maggie Challis
Routledge, London, 1993

A practical guide for staff of further education colleges on the implementation of the accreditation of prior and experiential learning, both for accreditation and as a route to further learning. After a short introductory chapter on the history and content of APL in the UK, there are two main chapters, one describes the procedures of APL, the other provides a guide for colleges introducing an APL service.

Systems and Procedures of Certification of Qualifications in the United Kingdom
Christine Ward
CEDEFOP, Berlin, 1993, 48 pages

One of a series published by CEDEFOP, this report describes the system for developing, assessing and awarding qualifications in the United Kingdom. The report describes the organisations involved and places particular emphasis on the features of National Vocational Qualifications.

Developing more flexible colleges
Michael Field
Routledge, London, 1993, 130 pages

An examination of the issues which colleges face as they attempt to increase their flexibility and to meet the needs of new client groups, especially in relation to the recognition and accreditation of prior learning. The book reviews examples of the ways in which colleges are changing their practices and considers the issues surrounding the management of change.

CEDEFOP
Centre européen pour le développement de la formation professionnelle/
European Centre for the Development of Vocational Training

Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail
Rapport comparatif - France/Royaume-Uni

Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience
Comparative report of practice in France and the United Kingdom

Henriette Perker, Françoise Leplâtre
Centre INFFO, Paris-La-Défense, France

Christine Ward
Guildford Educational Services Ltd, United Kingdom

CEDEFOP panorama

Berlin: CEDEFOP - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle/European Centre for the Development of Vocational Training, 1994

1re édition/1st edition 1994 - 70 p./pp. - 21,0 x 29,7 cm

EN/FR

gratuit/free of charge - 5044 EN/FR -

panorama

CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle/
European Centre for the Development of Vocational Training
Maison Jean Monnet/Jean Monnet House
Bundesallee 22, **D-10717 Berlin**
Tél./Tel.: 49-30+88 41 20, Télécopie/Fax: 49-30+88 41 22 22,
Télex/Telex: 184 163 eucen d

Avec bien d'autres pays du Conseil de l'Europe et de l'OCDE, depuis le début des années 1980, la France et le Royaume-Uni se sont interrogés sur les besoins particuliers des adultes en formation. Dans le même temps, on remettait en cause certaines méthodes classiques d'évaluation mal adaptées aux besoins des nouveaux publics en formation. Dès lors, ont été imaginées dans les deux pays des procédures permettant d'identifier des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail, et d'autre part, de les valider.

En 1993, le CEDEFOP a publié des travaux sur les systèmes et les procédures de certification des qualifications en vigueur dans l'Union européenne. Dans le contexte de et suite à ces analyses nationales, il a commandé un rapport comparatif sur les initiatives de la France et du Royaume-Uni en matière d'identification et de validation des connaissances et des savoir-faire acquis dans la vie et les expériences de travail.

With a number of other countries which are members of the Council of Europe and the OECD, since the beginning of the 1980s both France and the United Kingdom have been concerned about the particular training needs of adults. At the same time traditional assessment methods were being questioned because they are unsuitable for the new client groups in training. Hence, in both countries procedures have been devised to allow the skills and knowledge acquired through life and work experience to be identified and accredited.

In 1993 CEDEFOP published work on systems and procedures for the certification of qualifications in force in the European Union. In the context of and as a follow-up to the national analyses, CEDEFOP commissioned a comparative report of initiatives undertaken by France and the United Kingdom to identify and validate knowledge and skills acquired during working and social life.

Rapport comparatif

Comparative report

5044